



Marlene Filipa Santos Mendes

N.º 170140012

**O contributo da avaliação formativa
no processo de produção textual no
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel
Bento Pinto

Versão Definitiva

Setúbal, maio de 2021



Marlene Filipa Santos Mendes

N.º 170140012

**O contributo da avaliação formativa
no processo de produção textual no
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Júri:

Presidente: Professor António
Vasconcelos

Arguente: Professora Doutora Ana
Cristina Crespo Pires Sequeira

Orientador: Professor Doutor Jorge
Manuel Bento Pinto

Setúbal, maio de 2021

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Freire, 1996)

Ao Vitor,
meu eterno amigo...

Agradecimentos

A conclusão deste relatório e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é, sem dúvida, uma das etapas mais importantes da minha vida. Foi um percurso que se revelou desafiante, mas extremamente enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional e que me permitiu a concretização de um dos meus sonhos mais antigos, ser Educadora de Infância e Professora do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Hoje, olhando para trás e para todo o caminho que percorri, sinto a necessidade de agradecer às pessoas que fizeram questão de me acompanhar desde sempre e a todas as outras com as quais me cruzei, que foram ficando e permitiram que também eu fizesse parte do seu percurso.

Agradeço a toda a minha família – de coração incluída –, especialmente aos meus pais e ao meu irmão, por todos os esforços para me possibilitarem a realização deste sonho, pelo amor, a força e o apoio transmitidos durante todo este meu (nosso) percurso. Obrigada por viverem cada uma das minhas conquistas como se de uma vossa se tratasse.

Ao meu namorado Nuno, pelo apoio incondicional, amizade e paciência nos momentos em que a meta parecia inalcançável. Obrigada por me proporcionares um caminho pautado pelo amor!

À Daniela, ao Rodrigo, ao Tomás e ao Rafael, por serem parte de mim e por serem uma das principais razões para a escolha desta profissão.

Às minhas educadoras de infância, auxiliares e professoras primárias por me transmitirem alguns dos valores e princípios pelos quais me pauto até hoje e por me proporcionarem a melhor e mais bonita infância que poderia ter tido.

A todos os meus amigos, dos quais destaco a Sandra, a Cris, a Ana, o Bruno e o Francisco. São os melhores do mundo! Agradecer também à Raquel e à Mónica por fazerem questão de estar sempre presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

À Juca e à Inês, por toda a cumplicidade, por todos os momentos vividos e por terem permanecido na minha vida, mesmo quando findada esta etapa.

A todas as minhas colegas de curso, principalmente à Carolina Silva, Ana Rita Batista, Rita Pinho, Magda Romão, Diana Martins, Sara Freitas, Joana Batista, Vânia Silva, Rafaela Martins, Rute Nunes, Iolanda Carvalho e Joana Ferro. Destaco ainda a Inês Vieira e a Joana Inácio, amigas de infância e de secundário, com as quais partilho esta paixão.

Agradecer a todos os professores que contribuíram para a minha formação e para o meu crescimento pessoal e profissional. Um agradecimento especial ao Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto, orientador do presente relatório, por toda a disponibilidade, apoio e profissionalismo demonstrado. A todas as educadoras e professoras cooperantes com as quais me cruzei, a todas as crianças com as quais contactei e a todas as instituições que tão bem me receberam. À educadora Lili, por toda a sensibilidade, carinho, partilha e confiança. À professora Céu, professora cooperante que possibilitou a realização deste projeto. Obrigada por me fazer ver que as crianças podem espelhar a forma como são tratadas/respeitadas pelo seu professor e que tudo é possível quando a receita inclui amor pelo que se faz, empenho, esforço e muita dedicação! Por último, agradecer à Irina por ter acreditado nas minhas competências e por me ter incluído na sua equipa.

Resumo

O presente relatório do projeto de investigação, intitulado O contributo da avaliação formativa no processo de produção textual no 1.º Ciclo do Ensino Básico, documenta um estudo que teve como principal objetivo verificar a influência desta modalidade avaliativa no processo de produção textual. O feedback, elemento central da avaliação formativa, serviu de instrumento de comunicação entre professor e alunos em prol da superação das suas dificuldades.

Este estudo foi realizado numa turma do 3.º ano de escolaridade, no decurso do estágio profissionalizante. A área curricular em que este incidiu foi o Português e foram analisadas produções escritas dos alunos.

A questão orientadora do estudo foi a seguinte:

-Qual o contributo do feedback escrito na produção de textos?

Esta questão foi subdividida em duas questões:

-De que forma é que os alunos se apropriam do feedback transmitido pelo professor na produção textual?

-De que forma é que os alunos se apropriam do feedback transmitido pelos colegas na produção textual?

Em termos metodológicos, este estudo seguiu uma abordagem de carácter qualitativo e interpretativo, próxima da investigação-ação. A recolha de dados foi feita essencialmente por observação e pela entrevista. Foram analisadas com maior profundidade produções de cinco alunos, sendo que, em três das produções, o feedback foi dado pela professora e em duas delas, transmitido pelos próprios colegas de turma.

Os resultados deste estudo apontam para a ideia de que o feedback, enquanto mediador da comunicação entre os intervenientes da ação, foi um enorme contributo para a melhoria das produções textuais dos alunos, na sequência da implementação de momentos de avaliação formativa, dado que os alunos que participaram no estudo revelaram alguns progressos.

Palavras-Chave: Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico; avaliação formativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico; avaliação formativa nas produções textuais; feedback e produção escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present report of the research project, entitled. The contribution of Formative Assessment in the students' learning process, documents a study whose main goal was to verify the influence of this evaluative modality in the textual production process. Feedback, a central element of formative assessment, used as a communication tool between teacher and students in order to overcome their difficulties.

This study was carried out in a 3rd year class of schooling, during the professional internship. The curricular area in which it was focused was Portuguese and the students' written productions were reviewed.

The guiding question of the study was as follows:

-What is the contribution of written feedback in the production of texts?

This question was subdivided into two questions:

-How do the students appropriate the feedback transmitted by the teacher in the textual production?

-How do students appropriate the feedback transmitted by colleagues in textual production?

In methodological terms, this study followed a qualitative and interpretive approach, close to action-research. Data collection was done mainly by observation and interview. The productions of five students were reviewed in greater depth, and in three of the productions, the feedback was given by the teacher and in two of them, transmitted by the classmates themselves.

The results of this study point to the idea that feedback, as a mediator of communication between the stakeholders of the action, was a huge contribution to the improvement of students' textual productions, following the implementation of formative assessment moments, given that students who participated in the study revealed some progress.

Key words: Evaluation in the 1st Cycle of Basic Education; formative assessment in the 1st Cycle of Basic Education; formative assessment in textual productions; feedback and written production in the 1st Cycle of Basic Education.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Índice de quadros.....	X
Índice de esquemas	X
Índice de imagens.....	XI
Capítulo I – Introdução	1
Capítulo II- Quadro teórico de referência.....	7
1. Avaliação.....	7
1.1 Avaliação diagnóstica.....	11
1.2 Avaliação Sumativa	13
1.3 Avaliação formativa	16
1.3.1 Dificuldades na inserção de práticas formativas no contexto educativo	
21	
2. Feedback.....	23
3. O desenvolvimento da competência da escrita no processo de ensino e	
aprendizagem da produção textual	28
3.1 Produção textual	34
3.2 Princípios da textualidade.....	38
3.2.1 Coerência	38
3.2.2 Progressão e coesão	39
3.3 O texto narrativo.....	40
3.4 A perceção por parte dos alunos das componentes de um texto narrativo	41
Capítulo III – Metodologia.....	43
1. Enunciação e justificação das opções metodológicas	43

2.	Descrição das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados	48
2.1	Observação direta e participante.....	49
2.2	Análise documental	50
2.3	Inquérito por entrevista.....	50
3.	Procedimentos para tratamento e análise dados	51
4.	Breve descrição do contexto	52
5.	Implementação do projeto na turma.....	54
Capítulo IV– Apresentação e discussão dos dados		57
1.	Intervenção	57
2.	Análise das produções textuais dos alunos	60
	60
2.1	Análise do texto 1- “Uma família de agricultores”	60
2.1.1	Versão original.....	60
2.1.2	Feedback	62
2.1.3	Reescrita.....	63
2.2	Análise do texto 2- “A aventura do filho cavaleiro”	65
2.2.1	Versão original.....	65
2.2.2	Feedback	67
2.2.3	Reescrita.....	68
2.3	Análise do texto 3- “O menino e o golfinho”	70
2.3.1	Versão original.....	71
2.3.2	Feedback	72
2.3.3	Reescrita.....	73
2.4	Análise do texto 4- “As nuvens mágicas”	76
2.4.1	Versão original.....	76
2.4.2	Feedback	77

.....	77
2.4.3 Reescrita.....	81
2.5 Análise do texto 5 – “O Lápis Mágico de Malala”.....	83
2.5.1 Versão original.....	83
2.5.2 Feedback	84
2.5.3 Reescrita.....	86
3. O impacto da avaliação formativa ao nível da avaliação de final de período	87
3.1 Análise Comparativa: comparação entre o texto “A aventura do filho cavaleiro” e o texto “As minhas férias de verão”.....	88
3.2 Análise comparativa: Comparação entre o texto “As nuvens mágicas” e o texto “A zebra que perdeu as riscas”.....	90
Capítulo V – Conclusões do Estudo	93
1. As respostas à questão orientadora do estudo	93
1.1 Tarefas em que o feedback foi facultado pela estagiária: o que podemos concluir?.....	94
1.2 Tarefas em que o feedback foi facultado pelo colega: o que podemos concluir?.....	96
2. Considerações finais.....	97
Referências Bibliográficas.....	100
Apêndices.....	107
Anexos	112

Índice de quadros

<i>Quadro 1- Componentes da produção textual;</i>	<i>37</i>
<i>Quadro 2-Exposição das técnicas e instrumentos de recolha de dados.</i>	<i>48</i>
<i>Quadro 3- Simbologia utilizada nas produções dos alunos;</i>	<i>52</i>
<i>Quadro 4-Calendarização das tarefas;.....</i>	<i>55</i>
<i>Quadro 5- Fases do estudo;</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 6- Classificação dos erros ortográficos segundo Araújo, Mieirol e Martins (2007), adaptada por Moura (2012).</i>	<i>59</i>
<i>Quadro 7- Comparação do texto “A aventura do filho cavaleiro” com “As minhas férias de verão”;.....</i>	<i>89</i>
<i>Quadro 8- Comparação do texto “As nuvens mágicas” com “A zebra que perdeu as riscas”;</i>	<i>91</i>

Índice de esquemas

<i>Esquema 1- Objetivos da investigação.</i>	<i>43</i>
---	-----------

Índice de imagens

<i>Imagem 1- Imagem indutora da tarefa “Da imagem para o texto”</i>	60
<i>Imagem 2- Texto original da aluna D.</i>	60
<i>Imagem 3- Feedback do texto anterior;</i>	62
<i>Imagem 4- Texto reescrito;</i>	63
<i>Imagem 5-. Texto original da aluna M (pae 1);</i>	65
<i>Imagem 6-. Texto original da aluna M (parte 2);</i>	66
<i>Imagem 7- Feedback do texto anterior;</i>	67
<i>Imagem 8-Texto reescrito;</i>	68
<i>Imagem 9- Imagem e título do conto;</i>	70
<i>Imagem 10-Texto original do aluno R;</i>	71
<i>Imagem 11- Feedback do texto anterior;</i>	72
<i>Imagem 12-Texto reescrito;</i>	73
<i>Imagem 13- Texto original da aluna L.;</i>	76
<i>Imagem 14-Feedback aluno 1;</i>	77
<i>Imagem 15-Feedback aluno 2;</i>	79
<i>Imagem 16 -Reescrita do texto “As nuvens mágicas” realizado pela autora do texto original (parte 1);</i>	81
<i>Imagem 17-Reescrita do texto “As nuvens mágicas” realizado pela autora do texto original (parte 2);</i>	82
<i>Imagem 18- Texto original da aluna L.;</i>	83
<i>Imagem 19-Feedback aluno 1;</i>	84
<i>Imagem 20-Feedback aluno 2;</i>	85
<i>Imagem 21-Reescrita do texto “O lápis mágico de Malala” realizado pelo autor do texto original;</i>	86
<i>Imagem 22- Texto “As minhas férias de verão”;</i>	88
<i>Imagem 23- Texto “A zebra que perdeu as riscas”;</i>	90

Capítulo I – Introdução

A seleção da questão/problema foi um processo difícil dado o receio que tinha de precipitar-me e de escolher um tema que não fosse do meu total interesse ou que não considerasse pertinente e atual em contexto educativo. Assim, após vários momentos de reflexão, tive em consideração um tema que considero extremamente pertinente na área da educação, a avaliação.

Atualmente, a avaliação ocupa um lugar de grande destaque no panorama educacional, dado que é uma ação que incorpora todas, ou a maioria, das práticas pedagógicas dos professores. Esta ação é necessária e determinante para que o professor adeque as suas práticas às necessidades do seu grupo de trabalho, face às diferenças que o mesmo apresenta tanto ao nível de conhecimentos adquiridos como de ritmos de trabalho. No entanto, existem formas distintas de encarar a avaliação.

Com base no conhecimento prévio que detinha, nos estágios que realizei durante o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo e também na minha formação teórica, pude confirmar que cada criança é um ser individual e único, com características próprias e com necessidades distintas. No entanto, também me foi possível constatar que a maioria dos professores adota uma prática curricular relativamente uniforme, dando primazia à avaliação sumativa que não tem em conta as diferenças dos alunos, uma vez que está centrada apenas no controlo dos desempenhos dos alunos. Contudo, torna-se clara a dificuldade dos professores em adotar práticas que visem responder às necessidades de cada aluno. Na natureza desta dificuldade podem estar múltiplas razões nomeadamente o elevado número de crianças que compõem as turmas, programas curriculares extremamente longos e complexos, os prazos impostos para cumprir esses mesmos programas e, tal como indica Ferreira (2007), a própria formação dos docentes. O mesmo argumento é utilizado por Pinto & Santos, que afirmam que:

a avaliação não é normalmente objecto de formação no currículo de formação inicial de professores e (...) está presente muitas vezes integrada nas didáticas das disciplinas que a tomam normalmente como dizendo respeito àquela disciplina específica e como verificação das aprendizagens nessa mesma disciplina. (2006, p. 124)

Fernandes afirma que “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor”. (2008, p. 74)

Dado que a ação de um professor deverá visar a promoção da aprendizagem de todos os seus alunos, independentemente de todos os fatores que o condicionam, e o estreitamento das diferenças que irão, com toda a certeza, surgir em contexto de sala de aula, considero que o papel da avaliação não pode, tal como indica Roldão (2008), prender-se apenas à dimensão de classificação e que deve assumir uma perspetiva formativa que se revelará mais vantajosa:

(...) quer para o professor que, a partir da análise da informação obtida, pode reorganizar as suas práticas, quer para o aluno que se torna mais consciente das suas capacidades, dificuldades, motivações, o que lhe confere uma maior autonomia, ao mesmo tempo que lhe atribui uma maior responsabilidade relativamente a todo o processo de aprendizagem. (Martins, 2008, p. 8)

Durante todo o meu percurso enquanto estagiária, tornei-me consciente do pouco feedback que os alunos recebiam, aquando a realização de determinada tarefa. Os professores, em contexto de sala de aula, limitavam-se a corrigir no quadro enquanto o aluno, ao invés de ser confrontado com os seus erros, de forma cuidada, sem um julgamento prévio e visando a superação dos mesmos, apagava as respostas dadas e copiava a correção e explicação do docente. Se a correção não fosse realizada no espaço educativo, o professor limitava-se, na maioria dos casos, a levar consigo os materiais dos alunos e a assinalar o que estava correto com um certo e o que estava errado com uma cruz, sem fornecer qualquer tipo de feedback descritivo, isto é, que desse informação sobre o que estava bem e sobretudo o que estava mal e o porquê.

Com base nas razões invocadas anteriormente, tornou-se claro que o meu objetivo passava pela implementação de momentos intencionalmente destinados à troca de informações entre professor/alunos, que permitissem ao aluno partilhar e esclarecer as suas dúvidas com o responsável pela turma ou com os colegas, compreender as suas dificuldades e o que deveria de fazer para a superação das mesmas. Esses períodos diziam respeito a momentos de avaliação formativa.

Dado que a professora cooperante baseava a sua ação tendo como referência o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), não tive quaisquer

dificuldades em incluir momentos de avaliação formativa nem em integrá-los com os que já eram feitos no quotidiano da turma. Assim, a minha maior dificuldade relacionou-se com a seleção de tarefas em que o aluno, com base nas informações e pistas transmitidas pelo professor, tivesse hipótese de melhorar e progredir. É neste momento que entendo que o feedback pode ser um poderoso instrumento na comunicação entre professor/aluno, assumindo um papel de grande relevo no contexto de avaliação formativa.

Por feedback entende-se toda a interação intencional entre professor e aluno cujo objetivo é, aquando a realização de determinada tarefa, ajudar o aluno a perceber o que fez, o que era suposto ter feito e qual o caminho a seguir para concretizar de forma adequada a tarefa. Nesta perspetiva, o professor promove, de forma intencional, um conjunto de interações tendo como objetivo a redução da distância entre a resposta do aluno e aquela que era suposto dar, apontando propostas para ele o conseguir. No que diz respeito às minhas práticas, esta ferramenta permitiu o controle da adequação mesmas, durante o percurso enquanto estagiária, e a compreensão das principais dificuldades de cada aluno.

No entanto, para que o feedback se assuma como uma ferramenta útil para os alunos, é necessário este respeite um conjunto de “regras”, enunciadas por diversos autores.

Veslin & Veslin (citados por Pinto & Santos, 2006) referem que o feedback como uma anotação como diálogo procura questionar, dar pistas e incentivar a reflexão por parte do aluno.

Também Santos (citada por Pinto & Santos, 2006) aponta algumas características para que um feedback seja eficaz, nomeadamente:

- ✓ ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno;
- ✓ apontar pistas e ação futura, para que o aluno saiba como prosseguir;
- ✓ incentivar o aluno a reanalisar as respostas;
- ✓ não incluir a correção dos erros, para possibilitar ao aluno a identificação do erro, para que a aprendizagem seja duradoura;

- ✓ identificar o que está bem feito, para dar autoconfiança e para permitir que os saberes corretos sejam conscientemente reconhecidos.

Posto isto, decidi, na área do Português, planear a minha intervenção aquando a realização de produções de texto pois considero que, à semelhança da leitura, é uma matéria de extrema importância e que o tempo dispensado para a sua concretização nem sempre é o necessário. Uma das razões pode estar relacionada com o facto de muitas das vezes se tratar de uma produção “livre”, que irá exigir por parte de quem corrige maior disponibilidade. Optei por dar o meu feedback sob a forma escrita, respeitando os pressupostos anteriormente enunciados.

Após os alunos terminarem as tarefas propostas, a minha ação consistia em corrigir as mesmas e disponibilizar um feedback escrito. Assim, na área do Português, após a devolução das produções escritas com o feedback, os alunos eram incentivados a proceder à leitura de todas as anotações bem como a refletir sobre as mesmas. Só após este momento é que deveriam proceder à reescrita do texto.

Dado que a professora cooperante já incluía na sua prática momentos de avaliação formativa, decidi alargar o âmbito inicial do trabalho e incluir um momento que dizia respeito à análise de um texto de um dos alunos, escolhido por toda a turma. Com a análise pretendia-se que, num momento coletivo, os colegas fossem capazes de indiciar quais os pontos fortes do texto como, por exemplo, a caracterização física e psicológicas das personagens, bem como apontar quais os aspetos a melhorar. Assim, eram os próprios colegas a transmitir o feedback ao autor do texto. Esta ação trouxe um conjunto enorme de potencialidades não só em termos pedagógicos como também a nível social, nomeadamente:

- ✓ o desenvolvimento da escuta ativa e o respeito pelo outro;
- ✓ o saber ouvir e aceitar opiniões;
- ✓ perceber os juízos de valor como um obstáculo a ultrapassar;
- ✓ o ser capaz de se colocar no lugar do outro.

Piaget, refere que “a interação entre pares é importante (...), porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e social” (Piaget, citado por Kamii, 2003, p. 63)

Às competências anteriormente enunciadas, Hay e colegas (2004, citados por Arezes & Colaço, 2014) acrescentam o nível cognitivo, e afirmam que a capacidade de uma criança em participar (com êxito) na interação com os pares está relacionada com competências cognitivas e de autorregulação, que ajudam a criança a sustentar interações com diferentes parceiros.

Vygotsky apresenta-nos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o que somos capazes de fazer com os outros e a internalização pessoal dessa experiência. (Fino, 2001) Ora, este conceito vem possibilitar o entendimento da importância do feedback enquanto mediador nessa apropriação pessoal da experiência que realizámos com o outro, professor ou colegas.

Uma vez que o meu objetivo, com a concretização da minha investigação, passou por compreender qual o contributo da avaliação formativa ao nível das aprendizagens dos alunos, aquando a realização de tarefas de produção textual, e que o feedback é um dos elementos centrais deste tipo de avaliação, assumi-o como um instrumento de mediação no processo de aprendizagem. Assim, a questão central deste estudo é:

-Qual o contributo do feedback escrito na produção de textos?

Para responder a esta questão, formulei duas subquestões:

-De que forma é que os alunos se apropriam do feedback transmitido pelo professor na produção textual?

-De que forma é que os alunos se apropriam do feedback transmitido pelos colegas na produção textual?

Quanto à organização, o presente relatório de investigação encontra-se dividido em cinco capítulos, sendo estes: a introdução, o quadro teórico de referência, a metodologia, a apresentação da intervenção e análise de dados e, por último, as conclusões do estudo.

No primeiro capítulo, a Introdução, encontra-se exposta a identificação/justificação do tema, a sua pertinência e a questão central do estudo.

No segundo capítulo, referente ao Quadro Teórico de Referência, são apresentados os seguintes conceitos: avaliação, modalidades avaliativas, feedback, tipos de feedback, escrita, produção textual, princípios da textualidade e texto narrativo.

No terceiro capítulo, a Metodologia, encontram-se expostos os seguintes pontos: a apresentação/justificação das opções metodológicas, a descrição das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, os procedimentos para tratamento e análise de dados, uma breve descrição do contexto e a implementação do projeto na turma.

No quarto e penúltimo capítulo, referente à apresentação e discussão dos dados, são descritas as tarefas propostas aos alunos e é realizada uma análise detalhada das mesmas.

No quinto e último capítulo, referente às Conclusões do Estudo, é realizado um balanço sobre todo o projeto e são apresentadas as considerações finais, tendo por base as questões anteriormente formuladas.

Por fim, são partilhadas todas as referências bibliográficas às quais recorri para desenvolver o presente relatório.

Capítulo II- Quadro teórico de referência

O presente capítulo destinar-se-á à exposição, seguida da respetiva descrição, dos conceitos selecionados de acordo com a sua importância face ao tema principal deste Relatório de Investigação. Deste modo, as temáticas abordadas serão a avaliação, bem como as modalidades que esta pode assumir, o feedback, quais os tipos de feedback existentes, a sua relação com a modalidade formativa da avaliação, a escrita, a produção textual e o texto narrativo.

1. Avaliação

Com a realização do presente relatório, o meu objetivo passou por expor qual o papel avaliação no panorama educativo e as suas implicações na ação pedagógica do professor. Contudo, importa salientar que o ato de avaliar se encontra presente em todos os contextos da atividade humana.

Tal como afirmam Santos e Castilho (2016, p. 4), “avaliar, é um ato inerente ao ser humano, universal, independentemente de classe social, cor e etnia” e se por instantes adotarmos uma posição reflexiva face às diversas situações que compõem o nosso quotidiano, facilmente nos apercebemos que estamos constantemente a avaliar. “Faz parte da nossa cultura. (...) Avaliamos lugares, atitudes, pessoas e ainda nos avaliamos a nós próprios.” (Alves A. , 2014, p. 12) Um exemplo prático que representa o último argumento é a compra de um telemóvel. Partindo do pressuposto de que não é a primeira vez que adquirimos um aparelho deste género, é muito provável que o último que tenhamos tido sirva de instrumento de comparação para a próxima compra. Assim, iremos avaliar aspetos como a marca e a qualidade do produto que irão influenciar diretamente na decisão final da compra. Se a avaliação realizada não for satisfatória, é certo que procuraremos substituir o artigo por outro diferente, visando a melhoria da nossa experiência. Contudo, importa esclarecer que esta avaliação, presente na vida quotidiana, não tem impacto social, ou seja, não consequências no dever pessoal e escolar de outros, o que acontece no campo educativo. Neste caso, a avaliação ganha um peso muito diferente e merece um olhar muito mais profundo.

É por isso que, no campo educativo, o interesse e consequente realização de trabalhos sobre o tema avaliação tem vindo a aumentar significativamente desde 1990. Na base deste aumento, esteve a progressiva tomada de consciência da importância que esta prática tem no que respeita às aprendizagens dos alunos. Contudo, e ainda que ciente de que é em contexto escolar que a avaliação assume um estatuto privilegiado, tal como sugere Alves (2004), torna-se pertinente compreender a sua origem, evolução e conhecer as suas aplicações anteriores.

Segundo Pinto, a avaliação, tal como a conhecemos, (...) “tem um passado recente, relacionado com o desenvolvimento da escola pública de massas.” (citado por Amante & Oliveira, 2016, p. 3) Ao longo dos tempos, sofreu várias conceptualizações e conheceu práticas distintas, sendo que na origem da sua conceção estiveram “processos administrativos de organização e gestão de sistemas educativos.” (Amante & Oliveira, 2016, p. 3).

Se por um lado, o facto do termo avaliação ser um dos mais utilizados no campo pedagógico evidencia a progressiva tomada de consciência sobre importância desta prática enquanto instrumento pedagógico, por outro, também poderá conduzir à banalização deste termo, “em que tudo é avaliação, e ainda à ideia, mais perigosa, que os problemas de aprendizagem dos alunos se podem resolver como se de problemas de avaliação se tratassem, isto é, com mais avaliações.” (Pinto & Santos, 2006, p. 7)

Nevo, refere que podem ser encontradas diversas definições para o termo avaliação na literatura. Contudo, refere Ralph Tyler e expõe a sua definição de avaliação. Para este autor, avaliar é “o processo de determinar em que medida os objetivos educacionais estão realmente a ser realizados”. (1983, p. 118)

Autores como Rosales (1992), cujas suas investigações também incidem sobre este tema, afirmam que a avaliação é uma atividade característica do professor e que diz respeito à reflexão sobre o processo educativo com base nos seguintes aspetos: objeto, funções, metodologia e aplicações. Pinto & Santos (2006), afirmam que esta prática permite recolher dados relevantes sobre o desempenho do aluno, e obter informações essenciais que irão permitir ao professor ajudá-lo a aprender melhor e assim a construir uma escola de qualidade. Contudo, não escondem a sua preocupação e alertam para o

facto de que para utilizar a avaliação nesta perspetiva é necessário refletir sobre esta num outro paradigma, ou seja:

no quadro do paradigma construtivista, onde aprender não é um simples processo linear de passagem de saberes de uma mente para a outra, mas um processo complexo e pessoal de (re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca e sobre os factos culturais de uma geração. (Pinto & Santos, 2006, p. 7)

Por outras palavras, a avaliação está implícita em todo o processo pedagógico, seja em momentos de carácter mais formal ou informal. É no quotidiano da sala de aula, nos momentos considerados informais, que se revelam grande parte das aprendizagens e dificuldades. Um professor que esteja ciente do que foi dito anteriormente, tem em sua posse uma ferramenta de regulação do processo ensino-aprendizagem poderosa que lhe irá permitir, através da recolha de informações e da sua análise, refletir sobre os seus métodos e estratégias de ensino e perceber de que forma é que a sua ação poderá levar à superação de dificuldades bem como à aquisição de novas aprendizagens por parte dos alunos. (Rosales, 1992). Boggino afirma que:

A avaliação não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e pode favorecer as aprendizagens, uma vez que abre a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações por parte dos alunos, ao analisar as suas produções. (2009, p. 82).

Pacheco (1996), numa tentativa de definir o termo avaliar, afirma que é decidir na base de um juízo de valor, oriundo de um processo de análise de dados. Para tal, é necessário:

- ✓ Definir, de forma explícita, um conjunto de critérios segundo os quais se irá orientar para proceder a uma recolha de dados;
- ✓ Analisar os dados recolhidos.

De seguida, com base nesses mesmos dados, o professor pode e deve:

- ✓ Refletir acerca das estratégias utilizadas até ao momento;

- ✓ Proceder, se assim o entender necessário, ao reajuste e adequação da sua ação, visando a melhoria de resposta face às necessidades de cada aluno.

Scriven (1967) define a avaliação como sendo um julgamento que pode ser justificado de acordo com metas definidas com um peso específico, isto é, critérios, resultando em avaliações comparativas e numéricas e afirma que esta pode assumir diversas funções destacando duas delas, a formativa e a sumativa. Refere ainda que a primeira “é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objetivo de o melhorar” e a segunda “é a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento.” (citado por Pinto & Santos, 2006, p.25) O mesmo se sucede com Hadji (1994), que enuncia na sua obra as diversas funções da avaliação: “avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; avaliação formativa; avaliação sumativa.” (p. 44). Importa referir que estas três modalidades divergem no momento em que se aplicam, nas suas funções e finalidades e, por norma, nos métodos e instrumentos utilizados.

Também o Decreto-Lei n.º 17/2016, artigo 24.º, 4 de abril, informa que “(...) a avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa”, conferindo, para além das duas funções evidenciadas por Scriven, um papel de destaque para a avaliação com a função diagnóstica.

1.1 Avaliação diagnóstica

Por norma, tomando como exemplo os contextos com os quais contactei, a avaliação diagnóstica diz respeito ao primeiro momento de carácter avaliativo em contexto de sala de aula, realizando-se no início de cada ano de escolaridade. Contudo, tal como sugere (Ribeiro, 1999), não existe um momento temporal específico para a sua utilização. Pode ser aplicada tanto no início de uma disciplina, como de um conteúdo do programa, ou, como fora indicado no início do presente texto, no início do ano letivo. A sua função é perceber em que estado os alunos estão, relativamente a uma matéria que vai começar a ser abordada. As informações recolhidas e analisadas servem então para que o professor possa ajustar de forma adequada o processo de ensino e aprendizagem. Assim, tendo este tipo de avaliação uma intenção formativa, pode ser utilizada sempre que o professor a considere pertinente.

A última afirmação encontra-se reforçada no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 24.º, em que é dito que:

a avaliação diagnóstica se realiza no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

Autores como Scallon (citado por Ferreira, 2007), não consideram vantajosa a flexibilidade temporal da avaliação diagnóstica, uma vez que acreditam poder confundir-se com a avaliação formativa. Com base nesta informação, torna-se claro que para este autor a avaliação diagnóstica não é uma forma de avaliação formativa, ao contrário de outros autores que não concordarem com esta distinção (Pinto & Santos (2006), Fernandes (2008) e Black & William (1998)) e que consideram, que por questões de tradição, passou a chamar-se de avaliação diagnóstica à avaliação formativa implementada no início do ano.

A avaliação diagnóstica caracteriza-se por permitir ao professor aferir quais os conhecimentos prévios que cada aluno possui, bem como as suas dificuldades, informações essas de extrema importância para a sua intervenção, uma vez que se supõem que o docente adeque o ensino às características dos seus alunos, visando a superação de

eventuais dificuldades e, conseqüentemente, originando estratégias de diferenciação pedagógica.

Segundo Bloom, Hastings & Madaus (citados por Ferreira, 2007) a avaliação diagnóstica procura saber, através da recolha de informações, se os alunos têm os pré-requisitos necessários relativamente a uma matéria que irá ser abordada. Ribeiro define pré-requisitos como “os conhecimentos, atitudes ou aptidões, indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir”. (1999, p. 80) Contudo, as perspectivas construtivistas de aprendizagens têm vindo a pôr em causa a noção de pré-requisito tal como Bloom et al os definiam.

Deste modo Landsheere (citado por Hadji, 1994, p. 61), refere que o objetivo da aplicação desta modalidade avaliativa “serve então para situar o aluno no seu processo de aprendizagem e para diagnosticar as suas lacunas e as suas dificuldades em relação aos saberes e ao saber-fazer que deveriam ser adquiridos”, o que configura de facto, uma perspectiva formativa da avaliação.

1.2 Avaliação Sumativa

Shepard (citado por Rocha, 2013, p. 644), caracteriza a avaliação sumativa como “aquela que decorre no final do processo de ensino, com a intenção de classificar o aluno ou de lhe atribuir uma certificação.” Ferraz e colegas (1994, p. 1), dão o seu contributo e consideram que a avaliação sumativa:

- ✓ constitui sempre um balanço que, salvo no final da escolaridade obrigatória, não será entendido como um juízo de valor, definitivo, sobre o que ficou para trás, mas antes como um resultado que determinará a tomada de decisões;
- ✓ tem valor social, pois que, além de informar os alunos e os professores da situação de aprendizagem e do ensino, informa também os pais e a comunidade em geral;
- ✓ tem em conta os objetivos gerais, ou seja, os objetivos terminais de integração que, uma vez atingidos, certificam o progresso do aluno.

Scriven, destacado como um dos mais relevantes teóricos no que respeita ao tema “avaliação”, revelou que a “construção e afirmação da avaliação como disciplina científica enfrentou dificuldades cuja origem foi precisamente identificada no domínio prático ou aplicado da avaliação das aprendizagens onde, segundo este autor, havia problemas vários, de natureza conceitual que era necessário enfrentar” e que um desses problemas se relacionava com a “necessidade de clarificar os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa.” (citado por Fernandes, 2008, p. 143)

Vários são os autores que se esforçam para clarificar estes conceitos. A avaliação, quando aparece, é de natureza sumativa, ou seja, procura perceber se o aluno aprendeu ou não o que era esperado que aprendesse. Contudo, importa salientar que este conceito tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos e que, na mesma época, o seu sentido não é universal.

A avaliação sumativa é o resultado de um processo avaliativo que corresponde a uma recolha de todas as evidencias identificadas como necessárias para perceber os conhecimentos adquiridos de um aluno. (Taras, 2005)

Pinto & Santos indicam que “a preocupação central da avaliação sumativa é construir um juízo avaliativo normalmente traduzido numa nota, para tomar decisões de retenção ou de transição de ano.” (2006, p. 98)

Por outras palavras, ao contrário do que se sucede com a avaliação formativa que valoriza o processo que antecedeu determinada aprendizagem, a modalidade sumativa só se preocupa com produto final. Este será avaliado com base em critérios semelhantes para todos os alunos e o resultado será habitualmente expresso sob a forma quantitativa, isto é, através de números de uma escala previamente criada pelo professor ou definida pela administração escolar. O facto dos critérios e da escala utilizada serem comuns a todos os alunos, coloca em causa a fiabilidade e validade desta modalidade pois, tal como já fora dito, cada criança é um ser individual e existem um conjunto de fatores que poderão influenciar e condicionar a sua perceção face a determinada tarefa proposta pelo professor, nomeadamente o contexto familiar e o meio cultural em que se insere. Foi, referido por Pinto & Santos, surge com um estudo em que se “comparam os critérios de avaliação que o professor efetivamente utiliza e o modo como os alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade se apropriam deles (...).” (2006, p. 74) Desse mesmo estudo podem retirar-se algumas elações, relacionadas com a compreensão dos alunos acerca dos critérios de avaliação, que reforçam a ideia de que a avaliação sumativa amplia as diferenças entre alunos pois:

Os melhores alunos, indicados pelos professores, são aqueles que têm ideias mais claras dos critérios de avaliação e que estão muito próximos daqueles que o professor utiliza. Os alunos mais fracos, também na óptica do professor, têm uma ideia mais difusa desses critérios, e centram-se naqueles [critérios] que são observáveis de uma forma mais linear e directa como os erros ortográficos ou a caligrafia. Assim, os melhores alunos são aqueles que percebem melhor o que os professores esperam numa dada tarefa, e os piores alunos os que têm mais dificuldades em perceber o que o professor pretende. (Pinto & Santos, 2006, p. 75)

Atualmente, no que diz respeito às práticas avaliativas dos professores, este é o tipo de avaliação que prevalece. Madaus e Russel (citados por Vieira, 2019, p. 92) relacionam essa escolha com interesses de natureza política, na medida em que “os políticos já perceberam que não conseguem regular diretamente a instrução que se desenvolve dentro de cada sala de aula, mas conseguem, indiretamente, influenciar esta instrução distribuindo sanções ou recompensas conforme os resultados em testes iguais

para todos.” Pinto & Santos indicam que a avaliação sumativa “(...) está muito ancorada numa imagem de Escola normativa, cuja preocupação central, em termos de avaliação, é o controlo do desempenho escolar dos alunos, no final dos tempos dedicados à aprendizagem”. (2006, p. 98)

Autores como Alkin, Daillak e White (1979) e Cronbach et al (1980) não se inibem de expressar a sua preferência pela avaliação sumativa.

Contudo, importa esclarecer que o que se critica não é o uso desta modalidade avaliativa, mas sim a sua exclusividade ao longo do ano, nos diversos momentos avaliativos e nos diferentes contextos educativos.

1.3 Avaliação formativa

“A aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno actor da sua aprendizagem; nesta perspetiva a avaliação formativa é interna ao processo; é contínua, analítica e mais centrada sobre o aprendente do que sobre o produto acabado.”

(Adaptado de B. Petitjean in Avaliação formativa: algumas notas in: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, 1994)

O conceito de avaliação formativa surge no ano de 1967, introduzido por Scriven, num artigo sobre a avaliação de meios de ensino (currículo, manuais, métodos, etc.). O último surgiu como oposição à modalidade sumativa da avaliação. (Allal, Cardinet, & Perrenoud, 1986)

Segundo Black (2005), a avaliação formativa foi uma área de trabalho em crescimento entre os anos de 1998 e 2005 e o seu desenvolvimento ocorreu em dois sentidos: o primeiro dizia respeito ao campo da investigação, cujo objetivo era procurar saber quais as implicações de práticas de avaliação formativa no desempenho dos alunos e o segundo procurou compreender se os professores eram efetivamente capazes de proceder à implementação desta modalidade em contexto de sala de aula. Por outras palavras, se respeitando todos os pressupostos teóricos associados à avaliação formativa, esta era uma modalidade passível de colocar em prática.

Desta forma, torna-se pertinente conhecer este conceito, compreender a sua evolução, quais os contributos da sua aplicação e perceber quais as dificuldades com que se deparam os profissionais de educação aquando da tentativa de inserção ou da implementação efetiva da avaliação formativa nas suas práticas.

Primeiramente, é importante expor o que se espera da modalidade de avaliação formativa no ensino, segundo documentos oficiais.

Embora a modalidade avaliativa que de se fala não seja muitas das vezes valorizada nas práticas educativas, no documento oficial orientador para as práticas no ensino básico, em específico no artigo número 11 do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, esta é apontada como a principal modalidade de avaliação.

No que diz respeito ao que é esperado por parte dos professores e outros profissionais intervenientes no processo de avaliação, o ponto 3 do artigo número 6 revela que os últimos, “(...) em harmonia com as orientações definidas pelos órgãos com competências nos domínios pedagógico-didático”, devem:

- ✓ Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos;
- ✓ Fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens;
- ✓ Reajustar as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo.

Conforme o que também é revelado no artigo nº.11, os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:

- ✓ A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;
- ✓ O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;
- ✓ A diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem.

Black & William (1998), após a análise de diversos estudos sobre avaliação formativa realizados em contexto escolar entre os anos de 1988 e 1997, revelaram dificuldades em encontrar uma única definição para a avaliação formativa pois é um termo complexo, ao não se fechar numa prática. Também Abrecht (citado por Pinto & Santos, 2006, p. 102), revela que “ao examinar as definições de vários autores sobre esta modalidade, constatou que não existe uma definição única do termo”. Contudo, há um conjunto de pontos comuns nessas definições, nomeadamente:

- ✓ o principal destinatário da avaliação é o aluno e a sua própria aprendizagem;
- ✓ implica o aluno na sua aprendizagem através de um processo de tomada de consciência sobre as suas dificuldades e os seus sucessos;
- ✓ faz parte intrínseca da própria aprendizagem, não sendo apenas um aspeto marginal dessa própria aprendizagem;
- ✓ procura adaptar-se à singularidade do aluno, devendo ser subtil e aberta à pluralidade;
- ✓ o seu centro de interesse está mais focalizado nos processos de aprendizagem, no que se observa e nas informações que retira, do que nos resultados dessa aprendizagem, sobretudo tomadas como uma informação singular;
- ✓ não se limita à observação estática, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica sobre o ensino, sobre a aprendizagem ou sobre ambas;
- ✓ identifica os erros e as dificuldades dos alunos para perceber as suas causas;
- ✓ destina-se a ajudar o aluno e também o próprio ensino, dando pistas de retorno através de informações múltiplas, que permitem orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz, ajudando no desenvolvimento de metodologias e de materiais que permitam estratégias múltiplas de ensino.

Para Hadji (citado por Caseiro & Gebran, 2010, p. 3) “avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.” Também Cardinet dá o seu contributo na tentativa de definir o termo avaliação formativa e afirma que esta modalidade “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.” (1986, p. 14)

A avaliação diz-se formativa quando é utilizada pelos professores para beneficiar os alunos no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Segundo Haydt (citado por Oliveira, 2016, p. 2), este tipo de avaliação permite “constatar se os alunos estão, de facto, a atingir os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.”

No entanto, esta modalidade não se dirige apenas os alunos, visto que, também permite ao professor orientar a sua prática letiva. Tal como já foi referido, o professor tem em sua posse uma ferramenta que lhe permitirá conduzir os alunos no sentido da aprendizagem. Existem diversas formas que possibilitarão ao professor a partilha de informações com os seus alunos como o diálogo ou até outros procedimentos como é o caso do feedback, de forma a que eles alterem ou melhorem com base na mensagem que lhes é transmitida. Contudo, importa referir que para o sucesso deste tipo de avaliação é necessário que a mensagem, mais especificamente o feedback, seja clara e compreendida pelo aluno de forma a que este se aproprie do mesmo e que o professor se comprometa a adotar uma postura reflexiva face aos vários momentos que compõem o dia-a-dia numa sala de aula. Só assim é que o docente irá aperceber-se dos aspetos positivos e negativos, do que pode ou não alterar na sua prática, visando a melhoria da sua experiência bem como a dos seus alunos, que decerto irão notar o esforço do responsável pela turma.

Nesta perspetiva, Black & Wiliam (2004) afirmam que a avaliação formativa se concentra essencialmente no feedback ativo que leva à aprendizagem, o que nos remete para a importância que este instrumento detém na presente investigação.

Em 2007, num estudo realizado pelo “Formative Assessment for Students and Teachers State Collaborative (FASTSCASS)”, no âmbito da avaliação formativa, partilhado pela agência Iowa Core (2010, p. 2), foram identificados 5 atributos associados ao processo de avaliação formativa:

- ✓ As progressões da aprendizagem devem articular claramente os sub-objetivos do objetivo final de aprendizagem;
- ✓ Os Objetivos de aprendizagem e critérios para o sucesso devem ser claramente identificados e comunicados estudantes;

- ✓ Os estudantes devem receber feedback baseado em evidências que estejam vinculadas aos resultados instrucionais e critérios para o sucesso;
- ✓ Tanto a auto-avaliação como a avaliação por pares são importantes para proporcionar aos alunos a oportunidade de pensar sobre a sua aprendizagem;
- ✓ Deve ser estabelecido um ambiente em sala de aula no qual professores e alunos sejam parceiros na aprendizagem.

Dado o contributo desta modalidade avaliativa, seria de esperar que mais professores a utilizassem ao serviço das aprendizagens, no quotidiano na sala de aula. Assim sendo, faz sentido apresentar algumas das razões/dificuldades que estejam na origem desta ausência.

1.3.1 Dificuldades na inserção de práticas formativas no contexto educativo

O presente ponto pretende dar a conhecer algumas dificuldades associadas à implementação de práticas formativas em sala de aula, que justifiquem a sua ausência em determinados contextos.

Segundo Pinto & Santos (2006, p. 98), uma das razões para essa ausência, relaciona-se como o facto desta, ao contrário da modalidade sumativa da avaliação, “estar mais próxima dos processos de aprendizagem, isto é, do trabalho quotidiano”. O último argumento leva a que os professores a olhem como:

algo difuso e pouco claro no que respeita à construção de informações credíveis e utilizáveis, e encararem a utilização desta informação no processo de ensino e aprendizagem como quase impossível de praticar por causa do número de alunos, pois, não é viável olhar para um aluno, deixando os outros à “deriva”.(Pinto & Santos, 2006, p. 98)

Novamente Santos (citada por Pinto & Santos, 2006, p. 100) revela que outras das principais dificuldades se prendem com:

- ✓ a dificuldade de sistematizar a informação em situações consideradas mais informais de avaliação;
- ✓ o aumento da carga de trabalho para o professor, dado que aumentam também os momentos de avaliação;
- ✓ o receio da utilização de instrumentos não tradicionais e dos processos informais de avaliação.

Stiggins, fala da necessidade de clarificar os conceitos de avaliação formativa e avaliação sumativa e considera que uma das principais razões que pode explicar as comprovadas dificuldades dos sistemas escolares em integrarem a avaliação formativa na vida do dia a dia das escolas e das salas de aula é o facto de existir:

uma significativa falta de compreensão quer por parte dos responsáveis políticos, quer por parte dos intervenientes mais diretos no processo educativo, como é o caso dos gestores e dos próprios professores, acerca das avaliações internas e externas das aprendizagens. (citado por Fernandes, 2019,p. 3)

O mesmo autor afirma que esta é uma questão fulcral pois acredita que a “melhoria da qualidade das aprendizagens e da educação em geral está fortemente relacionada com a qualidade das avaliações.”

2. Feedback

“Na avaliação formativa a interpretação do afastamento entre o produto esperado e o realizado, isto é, do erro, e as orientações que se dão posteriormente são o núcleo da vertente formativa da avaliação.”

(Pinto & Santos, 2006, p. 105)

O presente relatório pretende expor o contributo da inserção de práticas de avaliação formativa em contexto de sala de aula. Neste sentido, para que as inclusões dessas mesmas práticas sejam possíveis, é necessário que entre os intervenientes da ação, professor e alunos, exista comunicação. Só assim é possível a partilha de informações que se revelam imprescindíveis para a evolução tanto do aluno, que terá ao seu alcance pistas que, caso se aproprie das mesmas, irão possibilitar a correção e consequentemente o melhoramento do que foi realizado, bem como do professor, que terá a hipótese de, com base nos trabalhos dos alunos, refletir acerca das implicações da sua intervenção. Por outras palavras, após a concretização de determinada tarefa, o professor deverá corrigi-la a fim de averiguar a existência de erros/dificuldades bem como quais aos conhecimentos já consolidados. Depois deste momento, o docente deverá procurar estratégias que lhe permitam partilhar informações chave com os alunos, visando a superação das suas dificuldades. Importa referir que não só é importante fornecer informações aos alunos que demonstrem dificuldades, mas também aos que aparentemente não demonstram, procurando novamente estratégias que estimulem os últimos a procurar saber mais e a aquisição de novas aprendizagens.

Pinto & Santos referem-se a essas dicas/informações chave como dizeres avaliativos, que poderão ser transmitidos oralmente, através de diálogos ou por escrito, através de anotações. Contudo, deixam a nota de que a qualidade dos dizeres é “muito importante para assegurar o funcionamento de um processo de comunicação eficaz, isto é, onde alunos e professores se entendam mutuamente”. (2006, p. 105) Ao último argumento acrescento a necessidade de se ter em atenção ao modo de como é realizada essa comunicação pois nem sempre poderá ter um impacto positivo no aluno. Se estivermos perante um aluno que revele inúmeras dificuldades e cuja mensagem seja transmitido de forma dura e isenta de sensibilidade por parte do professor, é certo que

este não se sentirá motivado e interessado em proceder às alterações sugeridas ou até mesmo em realizar um esforço que lhe irá permitir ultrapassar determinada dificuldade.

Contudo, importa referir que a atitude adotada pelo aluno também é determinante neste processo, visto influenciar diretamente a forma como irá aceitar as informações fornecidas por determinado transmissor. O último, tal como iremos perceber no decorrer do presente relatório, pode nem sempre ser o professor, mas sim qualquer ator do meio em que se insere a criança como, por exemplo, um dos seus colegas de turma. Segundo Hattie & Timperley:

Um professor ou um parente pode fornecer informações corretivas, um colega pode fornecer uma estratégia alternativa, um livro pode fornecer informações para esclarecer ideias, um pai pode fornecer incentivo e um aluno pode pesquisar a resposta para avaliar a correção de uma resposta. (2007, p. 81)

Neste sentido, eis que surge o feedback. Quando o tema é a comunicação entre professor/aluno, é inevitável não se falar neste conceito visto ser, tal como já fora referido anteriormente, um dos mais poderosos instrumentos para esse mesmo efeito.

Segundo Pinto & Lima, o feedback diz respeito ao “diálogo intencional com o objetivo de ajudar o aluno a superar as dificuldades (...)”. (2011, p. 135)

Para Vrasidas & McIsaac, o “feedback é o conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas, como, por exemplo, deveres de casa, trabalhos extra classe e contribuições em sala de aula.” (1999, p. 25) Esta ferramenta revela-se imprescindível para que as pessoas consigam avaliar o trabalho que estão a efetuar e para promover uma busca independente e autónoma das suas aspirações intrínsecas. (London & W.Smith, 2002)

Segundo Sadler (citado por Pinto & Lima, 2011), o termo feedback pode ser entendido como informação que mostra a relação entre o que é “realizado” e o que é “esperado” com o objetivo de reduzir essa diferença.

Sá-Chaves (2002) revela que no seu entendimento, feedback é “toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o

objetivo: de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação.” (p.393).

De acordo com Shute, o feedback formativo ou descritivo é “informação comunicada ao aluno com o objetivo de modificar o seu pensamento ou comportamento com o objetivo de melhorar a aprendizagem”. (2008, p. 154)

Quanto aos tipos de feedback que existem, Jorro (citado por Pinto & Santos, 2006) enuncia dois tipos de feedbacks avaliativos: anotação como transmissão de informação e anotação como diálogo. O primeiro termo dá conta de enunciados vagos, com pouco contributo para a aprendizagem. O segundo, anotação como diálogo, procura questionar, dar pistas e incentivar a reflexão por parte do aluno, o que perfaz que seja mais viável quando o objetivo é ajudar o aluno a superar as suas dificuldades. (Veslin & Veslin, citados por Pinto & Santos, 2006)

Também Gipps (citado por Pinto & Santos 2006) afirma que não é qualquer dizer avaliativo que garante uma ação de natureza reguladora. Neste sentido, enuncia dois tipos de feedback: o feedback avaliativo que se caracteriza por assentar sobretudo “num juízo avaliativo”, normalmente expresso numa nota ou sinal convencionado, e o feedback descritivo, em que o foco incide na realização do aluno e na tarefa proposta.

Quanto às características que um feedback de qualidade deve possuir, diversos autores (Carreiro da Costa, 1995; Sadler, 1989; Wiggins, 1998), enunciados por Araújo (2015, p. 58) consideram que:

- ✓ É específico em relação ao conteúdo;
- ✓ Providencia informações úteis sobre o efeito em relação à intenção;
- ✓ Compara a performance com os critérios ou a descrição do sucesso nessa mesma performance;
- ✓ É oportuno, providenciado no momento certo;
- ✓ É frequente e utilizado durante a atividade;

- ✓ Tem um elevado grau de individualização (personalização);
- ✓ É claro e utiliza uma linguagem descritiva, recorrendo às qualidades [descritivas] da performance/tarefa;
- ✓ Permite aos alunos melhorarem através da autoavaliação e autorregulação.

Também Cadima, Leal e Cancela, de acordo com Shute (2008), dão o seu contributo no que diz respeito ao que é um bom feedback e afirmam que:

um bom feedback deve ser específico, ou seja, deve fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas respostas estão corretas ou incorretas. Pode incluir pistas, permitindo aos alunos realizarem atividades mais avançadas e envolverem-se na resolução de problemas, algo que não conseguirão sem a ajuda do professor. (2011, p. 15)

Hattie & Timperley (2007) desenvolveram um modelo que pretende explicar o que é necessário para a eficácia do feedback. Para que o último seja eficaz é necessário que professores e alunos procurem responder a três questões: (a) Para onde estou a ir? (Quais são os objetivos?); (b) Como estou a ir? (Quais os progressos que estão a ser feitos para atingir esse objetivo?) e (c) Para onde vou a seguir? (O que é necessário para progredir ainda mais?). Os autores reforçam a ideia de que os alunos devem ser protagonistas neste processo e apelam para que os professores permitam que estes tomem conhecimento acerca de informações sobre o seu desempenho. A par com estas questões encontram-se três aspetos, sendo eles: “feed up”, “feed back” e “feed forward”. Os últimos termos relacionam-se com as três questões em cima enunciadas. O feedback pode incidir em quatro níveis distintos, de acordo com o seu foco. O primeiro, o nível da tarefa, diz respeito às informações fornecidas pelo professor sobre dificuldades encontradas, isto é, o que está correto ou incorreto e que se prende com a compreensão da tarefa. O segundo, o nível do processo, “são as informações sobre a relação entre o que o estudante fez e a qualidade de seu desempenho e ainda as informações sobre possíveis alternativas e estratégias”, (Silva, Carvalho, Almeida, & Freire, 2019, p. 327), informações essas centradas no caminho que o aluno seguiu para completar ou resolver a tarefa, o terceiro nível, o da autorregulação, traduz-se em informações que convidam o aluno a olhar de novo não só para a compreensão da tarefa, bem como para o processo desenvolvido e o

resultado a que chegou e, finalmente, o nível do sujeito, que está relacionado com o feedback dirigido às características do aluno e não ao desempenho do mesmo na tarefa.

Black & Wiliam (citados por Hattie & Timperley, 2007) concluem que o feedback é mais eficaz nos três primeiros níveis do que no último pois, quando este é dirigido ao próprio aluno, este tende a evitar riscos associados a tarefas mais desafiadoras, minimizar o esforço e a ter muito medo de fracassar.

Por último, importa referir dois aspetos que, na opinião de diversos autores, parecem importar quando o assunto é feedback, sendo eles a quantidade do mesmo e o momento em que este é dado. William (citado por Pinto & Lima, 2011) revela que a qualidade do feedback não se prende com a quantidade do mesmo e que na maioria dos casos alguns autores mostram que não se pode dizer que quanto mais feedback for dado melhor. No que diz respeito ao momento em que este é aplicado, de acordo com as investigações de Black e Wiliam (citados por Santos et al., 2010, p. 65), o feedback “nunca deve ser dado antes de o aluno ter tido oportunidade para pensar e trabalhar na tarefa, nem depois de se conhecerem as respostas, e preferencialmente devem ser escolhidas tarefas ainda não classificadas, nas quais os alunos tenham ainda oportunidade de melhorar”. Hattie & Timperley (2007) acrescenta a estes aspetos o ambiente da sala de aula e a necessidade de serem criadas condições favoráveis

3. O desenvolvimento da competência da escrita no processo de ensino e aprendizagem da produção textual

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos seleccionados nas nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam a nossa existência”.

(Calkins, 1989, p. 15)

A escrita representa uma das mais belas formas de comunicar. É também essencial para inúmeras atividades humanas e dela, a partir da sua utilização, podemos extrair inúmeros benefícios como: a expressão de sentimentos que poderíamos sentir-nos inibidos de o fazer oralmente, a organização, tanto para efeitos de cariz administrativo, para recolher e apontar informações como para efeitos pessoais, para apontar determinado pensamento e a partilha com outro, seja para dar a conhecer determinada ideia ou para deixar um simples recado.

De acordo com Saramago (1994 citado por Citador, 2003-2019), “antes do interesse pela escrita, há um outro: o interesse pela leitura. E mal vão as coisas quando só se pensa no primeiro, se antes não se consolidou o gosto pelo segundo. Sem ler ninguém escreve.”

Ainda que não se pretenda, no presente relatório, abordar o domínio da leitura, importa esclarecer que também este é detentor de grande importância, pois não seria possível compreender o que previamente se tinha escrito, se não fosse o recurso à leitura. Esta é uma das razões pela qual a Leitura e a Escrita constituem um só domínio no 1.º Ciclo.

Segundo Baptista, Viana, & Barbeiro (2011), “a motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar este factor de interacção comunicativa: escreve-se para ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar.” (p. 7)

Para um melhor entendimento desta temática, importa clarificar o que se entende por escrita ou expressão escrita.

Segundo Sim-Sim, Duarte, & Ferraz (1997), a expressão escrita “consiste no processo complexo de comunicação escrita”. (p. 29) No Programa de Português do 1º CEB (Ministério da Educação, 2009), a escrita encontra-se descrita como:

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto); (p. 16)

Face ao anteriormente referido, facilmente inferimos que a escrita é um processo complexo e exigente. A este propósito, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) defendem que, por não se tratar de uma atividade de aquisição espontânea e natural, exige um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada.

Por tudo o que a escrita constitui, é fundamental o papel da escola na evolução da sua aprendizagem. Assim, torna-se pertinente compreender como se desenvolve o processo de ensino da Escrita no 1º. Ciclo do Ensino Básico.

Existe uma relação de grande proximidade entre a Escola e a escrita, uma vez que, de acordo com Pereira (2021), o espaço escolar constitui o único verdadeiro lugar do ensino desta competência.

Tal como já foi anteriormente dito, a Escrita e a Leitura, representam um só domínio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste período, mais precisamente no 1.º e no 2.º ano, a Leitura e a Escrita “constituem a novidade – anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares.” (Buescu, Morais, Rocha, & F.Magalhães, 2015, p. 7)

Segundo Niza, Segura e Mota (2011), a escrita é a mais poderosa atividade e o mais competente instrumento de aprendizagem. Assim, dado que, atualmente, “a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), cabe à escola o dever de tornar os alunos aptos para a criação de documentos escritos que lhes permitam ter acesso às diferentes

funções que a escrita pode desempenhar na sociedade. A escrita poderá servir para o propósito de comunicar com pessoas que estão distantes, para mobilizar a ação, para recordar o que se não for apontado se poderá perder com o tempo, para satisfazer exigências ou pedidos, para refletir, para aprender e para criar. (1996, Grabe & Kaplan, citados por Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

Para tal, para que os alunos se tornem conscientes dos diferentes propósitos para que a escrita pode servir, isto é, as diferentes funções que poderá desempenhar, é necessário que o trabalho realizado incida sobre as competências - conjunto dos “conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (Ministério da Educação, 2009, p. 15)]- que são ativadas para a produção de um documento escrito, sendo elas (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5):

- ✓ **competência compositiva**, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
- ✓ **competência ortográfica**, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- ✓ **competência gráfica**, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

Para o desenvolvimento da escrita importa “combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7) O último argumento deverá ter implicações para a ação que deve ser desenvolvida pelo professor e pela escola. É da responsabilidade do professor proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita (ação sobre o processo de escrita), bem como facilitar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções (ação sobre o contexto dos escritos). (Barbeiro & Pereira, 2007)

É também da responsabilidade do professor, a criação de ambientes que encorajem a produção escrita. Neste sentido, a turma deve ser encarada com um espaço de

descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita dado que, através dela, existem inúmeras chances de “explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções [e] relatar eventos, reais ou imaginados.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7)

Niza, Segura, & Mota (2011) apresentam um conjunto de situações que poderão servir de indutores da produção escrita. São elas:

projetos em curso na turma; leituras, acontecimentos, reflexões; diálogos em que se aprofundam ideias ou se clarificam opiniões; a necessidade de se apoiar uma comunicação oral do tipo mesa-redonda ou painel; a interação estabelecida com textos literários preferidos; a comunicação com outra turma, com a comunidade envolvente. (p. 35)

A turma, por ser o local tanto da ação sobre o processo de escrita, como também o local de ação sobre o contexto dos escritos, é fundamental para a aprendizagem deste domínio.

Na sequência da aprendizagem do domínio da escrita, Barbeiro & Pereira (2007) apresentam, de forma sistematizada, alguns princípios orientadores do trabalho. São eles:

- ✓ O ensino precoce da produção textual, visto tratar-se de um processo lento e longo, complexo e múltiplo nos seus usos e finalidades, sendo importante constituir objeto de ensino desde o início da escolaridade;
- ✓ O ensino que proporcione uma prática intensiva de escrita frequente, tanto a nível pessoal, como também a partir da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica;
- ✓ Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever) em que o aluno toma conhecimento de um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão, visando a aprendizagem da escrita;
- ✓ Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes visto que a aprendizagem da escrita deve contemplar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de maneira que os alunos “possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à

realização de funções por meio dos produtos escritos.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8)

- ✓ Ensino sequencial das atividades de escrita de forma a que os alunos tenham oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, e tornarem-se conscientes e acederem às inúmeras potencialidades da escrita para “expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8)
- ✓ Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual a partir do confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, dado que essa ação sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca de formas de resolver os problemas detetados. O confronto de interpretações sobre o mesmo texto torna a aprendizagem da escrita mais rica;
- ✓ Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual, uma vez que para a aprendizagem da escrita é necessário tempo de maturação que irá permitir a integração plena do conhecimento e a sua mobilização, “face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9)

De forma a colocar em prática os princípios expostos, Barbeiro & Pereira (2007) disponibilizam algumas estratégias que encontram aplicação nas suas vertentes de ação anteriormente enunciadas: o processo de escrita e os contextos de escrita.

De forma sucinta, em relação ao processo de escrita, as estratégias relacionam-se com: facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. No que diz respeito aos contextos (de escrita), as estratégias relacionam-se com a integração de saberes e com a realização de funções.

Tendo em conta a complexidade da competência de escrita, revela-se pertinente apresentar algumas dificuldades associadas à sua aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à produção de textos.

Segundo Rebelo, dificuldades são “obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar”. (Rebelo J. A., 1993, p. 70) Em contexto escolar, estas dificuldades dizem respeito a desafios com que os alunos se deparam durante o processo de aprendizagem, pelo que cabe ao professor a árdua tarefa de compreender a sua origem e conduzir a sua prática, em prol da superação das mesmas.

Pereira e Azevedo (2005) relacionam os problemas que poderão surgir, no decurso da produção textual, com dificuldades ao nível da clareza cognitiva, da referenciação espacial, do grafismo, do conteúdo e da criatividade, da oralidade, do domínio cognitivo e de convenções linguísticas.

As dificuldades ao nível da clareza cognitiva surgem uma vez que, os alunos, nem sempre têm consciência de que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral e que a linguagem escrita pode ser segmentada em unidades de várias ordens. (Pereira & Azevedo, 2005)

Os problemas ao nível da referenciação espacial relacionam-se com a dificuldade que as crianças revelam em coordenar a sua escrita face à direção pela qual se deve guiar ao escrever na folha. (Pereira & Azevedo, 2005)

As dificuldades relacionadas com o grafismo surgem quando as crianças, por não dominarem o domínio do gesto gráfico, reproduzem imperfeitamente o código da escrita.

Os desafios ao nível do conteúdo e da criatividade resultam da dificuldade que a criança revela ao nível da imaginação, isto é, em estruturar a mensagem que querem escrever. Inerentes a esta problemática poderão estar problemas de incoerência.

No que respeita à oralidade, a criança demonstra dificuldades em formular frases e ao nível da memorização das mesmas.

Ao nível do domínio do código, o facto da relação fonema/grafema ainda não ter sido adquirida, poderá conduzir a dificuldades em codificar as suas mensagens.

Os problemas ao nível das convenções linguísticas surgem na medida em que as crianças ainda não dominam a ortografia, a sintaxe e as regras dos diferentes tipos de texto. (Pereira & Azevedo, 2005)

3.1 Produção textual

A escrita impõe a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, de modo a construir uma representação do conhecimento, de acordo com o que se pretende expressar. É no texto que a escrita encontra a forma mais relevante de representação do conhecimento e escrever é, na maioria das situações, redigir um texto.

Certos aspetos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (designadamente a forma ortográfica), relacionados com a escrita, são automatizados com o avançar no nível de escolaridade e com o desenvolvimento deste domínio, sem que se revele necessário, a cada passo, um processamento ou decisão consciente. (Barbeiro & Pereira, 2007) “Essa necessidade de reflexão acerca das formas das letras ou da ortografia das palavras só ocorre quando aparece um problema, desencadeado por uma dúvida ou por uma falha durante a produção”. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15)

A automatização destas competências deve ser atingida tão cedo quanto possível, de forma a que a capacidade de processamento do aluno seja inteiramente dedicada às tarefas que deverão ser realizadas por meio da competência compositiva. Ao contrário das competências anteriormente enunciadas, a competência compositiva nunca será completamente automatizada, “pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15)

A competência compositiva implica: ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; se sim, articulá-los com outros elementos do texto; e dar a esses mesmo conteúdos uma “expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16)

Esta competência é mobilizada em diferentes níveis sendo eles o nível global, que corresponde à organização das grandes unidades de texto (macro-estrutura) e o nível específico, que diz respeito à combinação de expressões linguísticas (micro-estrutura).

Durante o processo de escrita, quem escreve, tem a possibilidade de tomar decisões, seja quanto à organização da informação no texto ou a escolha do próprio título. Desta forma, a “aprendizagem da escrita deverá garantir que o aluno desenvolve a capacidade de tomar decisões em qualquer desses níveis”. (Barbeiro & Pereira, 2007, p.

16) Contudo, ao contrário do que se sucede, normalmente, com as competências gráfica e ortográfica, a competência compositiva é encarada como um campo aberto para a tomada de decisões. No caso desta competência, os objetivos prendem-se com o desenvolvimento da capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e com o aprofundamento da capacidade de tomar decisões que se revelem mais adequadas às funções que o texto virá a desempenhar. (Barbeiro & Pereira, 2007)

O facto do processo de escrita constituir um processo aberto em diversos níveis de decisão, mesmo quando existem aspetos já definidos como a estrutura textual (ex: carta), leva a que este seja descrito como um processo complexo pois:

mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática. Por outro lado, o próprio processo de escrita não é uniforme e apresenta variação conforme a situação em que se insere e conforme a pessoa que escreve, designadamente quanto ao grau de domínio da escrita. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16)

Durante o processo de produção textual, quem escreve, realizar um conjunto de atividades: ativa conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto, programa a forma como se realiza a tarefa, efetua pesquisas e consultas, toma notas para utilizar posteriormente, seleciona e organiza a informação, elabora planos que projetem a organização do texto ou unidades como capítulos, parágrafos, etc., redige o texto, procurando as palavras que melhor se adequarão e avalia o que escreve, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando. (Barbeiro & Pereira, 2007)

As atividades anteriormente enunciadas podem ser agrupadas do seguinte modo: planificação, textualização e revisão. Estas componentes, encontram-se sistematizadas no quadro apresentado em seguida:

Componentes da produção textual	Descrição
Planificação	<p>- Momento em que se estabelecem objetivos e antecipam efeitos, com vista à ativação e seleção de conteúdos, de forma a organizar a informação em ligação à estrutura do texto.</p>
Textualização	<p>- Momento em que é realizada a redação, isto é, período em que surgem as expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, irão formar o texto. No decorrer da ação da produção textual, o aluno tem de dar resposta às tarefas ou exigências de (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “explicitação de conteúdo- mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento; ✓ formulação linguística- a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto; ✓ articulação linguística - um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.”

Revisão	<p>-Momento em que se realiza a leitura, avaliação e eventual correção/reformulação do que foi escrito. “Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19)</p> <p>-Deve incidir sobre aspetos gráficos, ortográficos bem como a coerência/coesão do que foi escrito. Poderá originar a reorganização e reescrita de partes do texto, dependendo da avaliação feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas. Esta componente surge ligada à planificação inicial, uma vez que os objetivos e organização então estabelecidos são comparados com o resultado. (Barbeiro & Pereira, 2007) Contudo, a revisão não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19)</p> <p>-A reflexão assume um papel de grande destaque aquando o momento de revisão do texto produzido. Esta dimensão (reflexão) deve ser aproveitada para a tomada de decisões quanto à correção ou reformulação do texto e também para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19)</p>
---------	--

Quadro 1- Componentes da produção textual;

3.2 Princípios da textualidade

Os princípios da textualidade são a coerência; a progressão; e a coesão.

3.2.1 Coerência

A coerência textual é a propriedade que dá conta do significado global do texto:

- ✓ de que trata (tema);
- ✓ que informação dá (seleção de informação);
- ✓ como está organizada a informação (“tipologia textual ou protótipo textual - narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, explicativa, dialogal-conversacional; género discursivo – carta, crónica, horóscopo, conto, etc.”). (Figueiredo, 2008, p. 1)

Assim sendo, uma produção escrita, para ser considerada coerente, requer a apresentação dos seguintes aspetos:

- ✓ estar inserido num esquema formal (qual é a sua tipologia textual, em que se pressupõe o respeito pelos pressupostos associados a cada género de texto);
- ✓ exibir materialidade gráfica que, por outras palavras, diz respeito à relação entre o texto e o paratexto, as fotografias, os títulos, os espaços em branco a pontuação, etc., devem coexistir numa relação harmoniosa e prática;
- ✓ Recorrer a articuladores ou conetores temporais, que possibilitem a que lê compreender qual a sequência temporal da produção;
- ✓ Apresentar articuladores ou conetores linguísticos que visem o estabelecimento de relações de causa, consequência, condição;
- ✓ Respeitar a concordância verbal;
- ✓ Apresentar anafóricos, isto é, incluir substitutos lexicais como adjetivos, pronomes e sinónimos. (Tavares, 2007)

3.2.2 Progressão e coesão

Segundo Figueiredo, a coesão textual está relacionada com os “mecanismos gramaticais de tipo sintático-semântico que se utilizam para explicitar as relações existentes entre as frases, os períodos e os parágrafos de um texto.” (2008, p. 1) É a coesão que garante a correção no plano da expressão, tanto ao nível da gramaticalidade como no que diz respeito à concatenação da sequência discursiva. (Rebelo, Marques, & Costa, 2000)

Posto isto, a coesão divide-se por cinco áreas: a coesão gramatical (ex: regras de concordância); a coesão lexical (substitutos lexicais); a coesão frásica (ex: pontuação); a coesão temporal (ex: tempos verbais); e a coesão enunciativa (ex: expressões modalizadoras, em que quem escreve será implícito).

A progressão textual assegura que um texto avance de modo articulado. Segundo Rebelo *et al* (2000), a progressão não implica uma forma fixa e imutável pois está dependente do tema apresentado no primeiro enunciado. Relacionados com o tema, existem dois tipos de progressão:

-de tema contínuo: o tema é retomado ao longo do texto, ou numa parte deste, com a adição de novas informações;

-de tema linear ou evolutivo: o tema inicial é seguido de um novo contributo, que, após ser enunciado, se converte em tema e assim sucessivamente.

Ainda em relação ao tema, a progressão pode exibir-se de forma mais complexa quando existe um tema que se junta a outros, no decorrer de um texto, em que alguns desaparecem, havendo a hipótese de regresso de um ou outro, cruzando-se e descruzando-se. Tudo se revela dependente “da escolha do escrevente e do desenrolar linguístico das suas intenções comunicativas” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p.232).

A coesão é um atributo indispensável para um texto, dado que as ideias devem estar organizadas de modo a que este tenha sentido e que a sua leitura seja possível. Se no texto não existir ligação entre o que é adicionado de novo e o que já fora mencionado, o conteúdo perde a coesão e a sua leitura releva-se incompreensível para o leitor. (Rebelo, Marques, & Costa, 2000)

Rebelo e colegas (2000) alertam para a necessidade de existir um equilíbrio entre coesão e a progressão. Neste sentido, os dois princípios de textualidade enunciados podem ser assegurados por diversos elementos, sendo eles: anáforas, isto é, sistema de núcleos co-referenciais, que remetem para objetos, pessoas e relações no plano descrito no texto, sistemas de organizadores temporais e dos tempos verbais e conectores que têm a função de realizar a ligação entre frases, entre os parágrafos e apontar o tipo de relação semântica-lógica em questão. Por último, importa expor que uma ordenada distribuição de conectores, ao longo do texto, ajuda para a progressão do tema num determinado contexto. (Rebelo, Marques, & Costa, 2000)

3.3 O texto narrativo

A narrativa é um género textual, caracterizado por um conjunto de aspetos que lhe estão associados. Um deles, está relacionado com o facto de ser “(...) uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização (Grasser, Golding & Long, 1991) estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê.” (Sim-Sim, 2007, p. 35)

Segundo Cobrado (2007, p. 2), a narrativa é “uma forma de comunicação, literária ou não literária” que relata uma história, real ou imaginária, contada por um narrador que, na grande maioria dos casos não é o centro, mas sim o que ele narra, em que as personagens se envolvem numa ação que decorre num determinado lugar (espaço), durante um determinado período de tempo. Além da narração, neste tipo de texto, podem surgir também a descrição, o diálogo e algumas reflexões. Para além dos elementos já enunciados como o narrador, a ação, as personagens, o espaço e o tempo, também a existência de problemas, conflitos ou complicações e os termos introdução, desenvolvimento e conclusão caracterizam este género textual.

No que respeita à estrutura, de acordo com Fayol (1985, citado por Pereira, 2006) este género textual integra, por norma, os seguintes momentos:

- (i) estado inicial ou de equilíbrio;
- (ii) momento de instauração de um desequilíbrio;
- (iii) uma ou várias ações para restabelecer o equilíbrio;
- (iv) parte final, onde o equilíbrio é retomado.

3.4 A perceção por parte dos alunos das componentes de um texto narrativo

Nos textos narrativos, sejam eles contos, novelas, etc., existem aspetos a ter em conta aquando a sua apresentação aos alunos.

As personagens e acontecimentos narrados constituem um desses aspetos, na medida em que o aluno poderá rever-se em determinada personagem, seja pelas características pessoais associadas a esta ou pelos acontecimentos narrados no texto, e poderá ambicionar “querer ser” como alguma personagem, atendendo ao contexto em que esta se insere, à sua atitude, interesses, etc.

As narrativas constituem uma grande fonte de ensinamentos para a vida. Estes podem ser retirados do paralelismo entre determinados valores que surgem intrínsecos nas obras e situações reais. Por este mesmo motivo, poderão revelar-se numa mais-valia quando se pretende trabalhar num percurso que vise um melhor conhecimento de si próprio (vertente centrado no eu) como também num percurso mais centrado no conhecimento do mundo e das interações entre “eu” com os “outros”, tal como explícita Bastos (2010).

O ensino da narrativa, em contexto de 1.º Ciclo, é muito importante dado os aspetos anteriormente mencionados pois, para além de ser um género textual com características muito próprias, acarreta um conjunto de potencialidades promotoras do desenvolvimento pessoal das crianças. Durante a abordagem desta temática, podem criar-se momentos de reflexão com os alunos sobre características das personagens ou sobre os acontecimentos narrados, criando paralelismos entre o que fora contado e a realidade dos alunos. Em atividades que visem a abordagem desta temática, podem ser utilizados como recurso livros e produções textuais dos alunos, sendo que estes podem igualmente ser trabalhados como se se tratasse de um texto de autor.

Outras características associadas ao texto narrativo são a imaginação que, segundo Egan (1994), pode ser entendida como a capacidade de criar imagens mentais de algo que nunca foi experienciado/vivido anteriormente, e o significado afetivo.

A imaginação está relacionada com os conceitos de concreto e abstrato. Egan (1994), explora o trabalho com as crianças partindo do primeiro para o segundo,

colocando “em causa” a possibilidade deste sistema ser o mais compreensível e questionando em que medida é que “aprendem melhor tudo com base neste tipo de experiência (...)” (p. 20) ou se existirão assuntos em que se aprende melhor partindo de outras situações. Para explicar o interesse das crianças sobre conceitos abstratos, o autor invoca algumas narrativas como *O senhor dos anéis*. Conflitos binários entre bem/mal, coragem/cobardia ou bondade/crueldade estão na base destas narrativas o que leva a que o autor reflita sobre a capacidade que as crianças têm para compreender estes conceitos abstratos e a concluir que elas têm obrigatoriamente de ter uma forma de compreendê-los, de maneira a dar sentido às histórias.

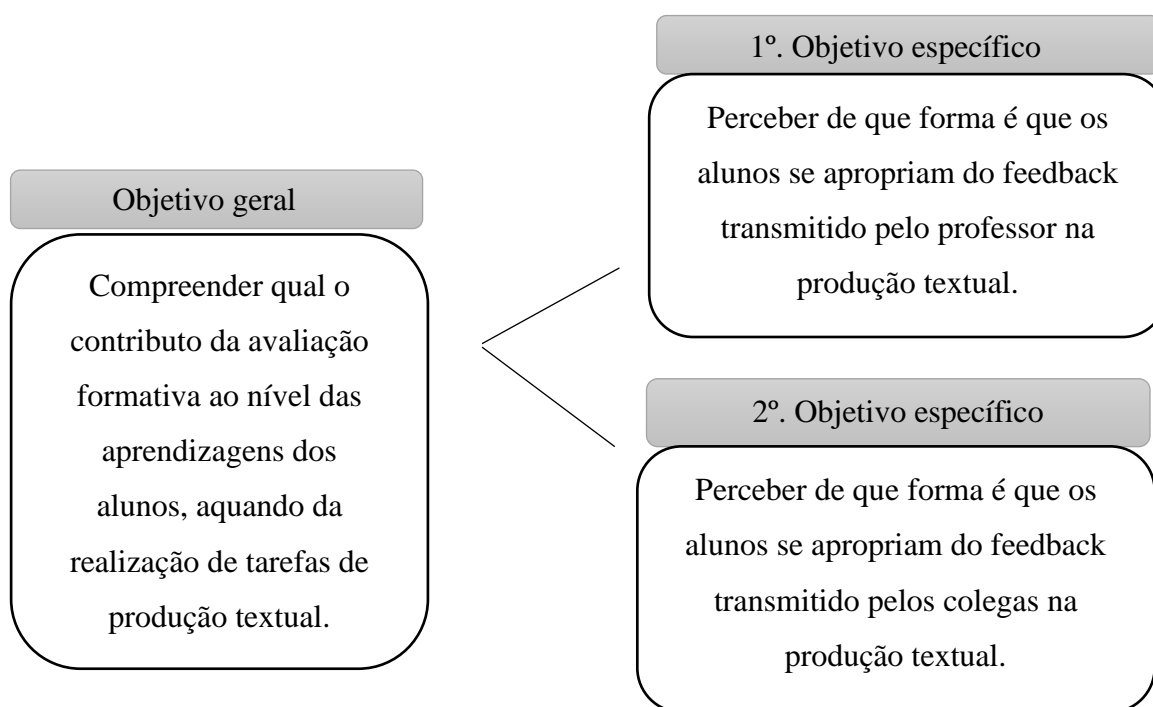
O significado afetivo surge do facto das histórias estarem relacionadas com respostas afetivas que despertam emoções, tanto em quem lê, quem escreve, quem conta e quem ouve. As emoções são provocadas pelo “ritmo do conflito binário, os acontecimentos a que a ele conduz e a sua resolução” (Egan, 1994, p. 41), dado que os recetores se reveem e identificam com determinados conteúdos, acontecimentos ou personagens das histórias.

Capítulo III – Metodologia

No presente capítulo, irei apresentar a metodologia adotada no estudo, face aos meus objetivos para com a realização desta investigação. Num segundo momento, procederei à descrição das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados, explicitando a adequação da sua implementação. De seguida, irei apresentar quais os procedimentos utilizados para o tratamento e a análise dos dados. Por último, realizarei uma breve descrição do contexto onde decorreu o estágio e da implementação do projeto na turma.

1. Enunciação e justificação das opções metodológicas

No esquema 1, encontram-se expostos os objetivos que orientaram a investigação:



Esquema 1- Objetivos da investigação.

Investigar “é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento”. (Ander-Egg, citado por Marconi & Lakatos, 2003,p.155)

Para que uma investigação se realize, é necessário definir um conjunto de estratégias de investigação, relacionadas com o processo metodológico.

Coutinho e colegas, aquando a abordagem do tema investigação, defendem que:

dizer que qualquer acto de investigação assenta num determinado paradigma é algo que, embora exaustivamente gasto pelo uso, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso. Sabemos também que os paradigmas ao serem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real (Patton, 1980), são também, cada um deles uma forma diferente de ver o mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos. (2009, p. 356)

De acordo com Eugénio Silva (2013, p. 6), tendo por base autores como Kuhn (1970), Guba & Lincoln (1994) e Borrell (1989), “os paradigmas referem-se a estruturas conceptuais investigativas ou modos de compreensão e configuração das práticas investigativas que exprimem uma concepção de investigação.”

Deste modo, face aos objetivos anteriormente expostos, o meu estudo segue uma abordagem de carácter qualitativo e interpretativo, próximo da investigação-ação na medida em que se pretende verificar se os alunos de uma turma 3.º ano do Ensino Básico se apropriaram do feedback que lhes foi fornecido e ainda quais os efeitos no processo de produção textual. Assim, o objetivo do nosso trabalho revela uma preocupação pela mudança que o feedback produz nas realizações dos alunos.

A investigação qualitativa caracteriza-se como sendo um processo bastante complexo e relaciona-se com a árdua tarefa que o “investigador” tem na obtenção das informações que necessita, após o momento de pesquisa em contexto.

Lüdke e André (1986) enunciam sete características deste tipo de investigação:

- (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
- (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;

- (3) retratam a realidade de forma completa e profunda;
- (4) usam uma variedade de fontes de informação;
- (5) não permitem generalizações naturalistas;
- (6) procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social;
- (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Coutinho (2013), divide este tipo de investigação em dois níveis sendo eles o nível conceptual e o nível metodológico. No primeiro, é dito que o objeto de estudo não são os comportamentos, mas sim as intenções e situações. O segundo, dá conta de que estamos perante um método indutivo pois “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido num contexto”. (citado por Coutinho, 2013,p.28)

O mesmo autor defende que:

“(…) o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo.” (2013, p. 26)

Lüdke & André afirmam que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento.” Acrescentam ainda que este tipo de investigação “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. (1986, p. 11)

A vertente interpretativa da presente investigação, surge do facto de um dos meus objetivos passar por verificar qual o impacto e quais os efeitos da implementação de momentos de avaliação formativa no processo de aquisição de aprendizagens dos alunos. Deste modo, será necessário proceder a uma interpretação dos resultados obtidos, a fim de procurar retirar conclusões para dar resposta à questão anterior.

Segundo Coutinho (2013), o paradigma interpretativo pretende dar primazia à compreensão e significado da ação.

Erickson (citado por Canavarro, 2003, p. 180), afirma que investigação interpretativa coloca o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador”.

Segundo Elliott (citado por Coutinho, et al., 2009,p.360), o tipo de estudo pelo qual me oriento é próximo da investigação-ação, uma vez que estamos perante “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.”.

De acordo com Bartolomeu (citado por Coutinho, et al., 2009,p.360), a Investigação-Ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por práticos das ciências sociais , acerca da sua própria ação”.

Na opinião de Coutinho, esta metodologia caracteriza-se como tendo “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora (...)” (2013, p. 312)

A mesma autora, juntamente com outros colegas, afirma que a Investigação-Ação pode ser entendida como:

uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Dick, 1999) (Coutinho, et al., 2009, p. 360)

Coutinho e colegas (2009, p. 361), destacam um conjunto de características associadas à Investigação-Ação, tendo por base pressupostos teóricos elaborados por diversos autores, sendo estas:

- ✓ Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um

agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber-Skerritt, 1992);

- ✓ Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte, originando assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática (Cortesão, 1998)
- ✓ Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992)
- ✓ Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Posto isto, analisando os pressupostos associados à metodologia investigação-ação, torna-se claro que o meu estudo se aproxima dessa abordagem uma vez que, a partir do estudo de uma situação social e natural, mais precisamente numa turma de 3º. Ano do Ensino Básico, tenho como objetivo melhorar, a partir da minha intervenção, a qualidade da ação desenvolvida nesse contexto.

2. Descrição das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados

“(…) a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.” (Aires, 2011, p. 24)

Com o quadro 2, pretendo apresentar de forma clara e simplificada, quais as técnicas adotadas para a presente investigação e quais os instrumentos de recolha de dados utilizados sendo que, Coutinho (2013), refere que a metodologia de investigação-ação compreende técnicas baseadas na observação, conversação e na análise de documentos.

Técnica de Recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
Observação direta e participante	- Notas de campo; -Registos fotográficos; - Ficheiros áudio.
Análise documental	-Produções dos alunos/documentos escritos; -Registos fotográficos.
Inquérito por entrevista	-Registo, por escrito e áudio, de conversas com os alunos.

Quadro 2-Exposição das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2.1 Observação direta e participante

O presente procedimento caracteriza-se por ser a observação direta dos acontecimentos, das situações ou dos fenómenos quando eles se produzem. No que respeita ao modo de como é realizada, pode ser considerada estruturada ou sistemática, pois “inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada de teor quantitativo [...] (sim/não; escala de frequência, escala de dimensão, etc.)” (Afonso, 2005, p. 92) ou não estruturada, de campo ou livre, quando se pretende “descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social. [...] O investigador insere-se na situação] e observa o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas e o modo como reagem aos eventos.” (Afonso, 2005, p. 92).

Para registo das observações, recorri às notas de campo. Tuckman (2000) afirma que estas devem descrever as observações de forma o mais possível pormenorizada e contextualizada, não devem ser vagas e devem descrever prioritariamente o que se observou e não a sua interpretação. Uma vez que o feedback é uma forte componente do meu trabalho e o último pode ser transmitido oralmente, parte das minhas notas de campo dão conta de interações/diálogos entre mim e os alunos bem como alguns dos episódios que considerei mais pertinentes e que mereciam posteriormente alguma reflexão.

De forma a complementar o meu trabalho, utilizei também registos fotográficos, sempre que considerei necessário, nomeadamente em momento coletivo, quando os alunos procediam à reescrita das suas produções no quadro e registos áudio, enquanto acompanhava a fase de reescrita dos alunos. A presente técnica permitiu-me recolher evidências que jamais poderiam ser observadas com as técnicas descritas em seguida. A minha ação focou-se, essencialmente, nos momentos em que os as produções dos alunos lhes eram devolvidas, em verificar se estes compreendiam todas as pistas fornecidas. No caso dos textos em que o feedback foi transmitido por mim, serviu também para acompanhar os alunos durante a fase de reescrita, atentando às dificuldades que poderiam surgir. Nesta fase, também tive em consideração se os alunos liam todas ou apenas algumas das minhas anotações.

2.2 Análise documental

Esta técnica, tal como se pressupõe a partir do nome, traduz-se na análise dos materiais e dos dados recolhidos para o estudo. Esta ação é fundamental uma vez que pretendo verificar se os alunos se apropriam, ou não, do feedback que lhes foi transmitido. Posto isto, na área do português, serão analisadas as produções escritas dos alunos, nomeadamente os textos originais e a versão reescrita dos mesmos.

2.3 Inquérito por entrevista

A entrevista, surge como uma das duas variantes de inquérito, sendo que a outra diz respeito ao questionário. Uma entrevista pode ser definida “como uma conversa tendo em vista um objetivo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 71) e, no caso do meu estudo, traduz-se na procura em perceber determinadas condicionantes que poderão influenciar o processo de interpretação de resultados como, o porquê de algumas crianças se apropriarem do feedback que lhes é transmitido, ou, por outro lado, o porquê de rejeitarem o que lhes é sugerido com vista à ampliação das suas aprendizagens.

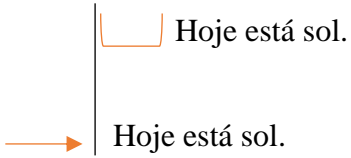


Segundo Natércio Afonso (2005), esta estratégia de recolha de dados pode assumir três estruturas distintas: estruturada, não estruturada ou semiestruturada. No meu estudo, recorri a entrevistas semiestruturadas, mas muito flexíveis, sendo que estas se caracterizaram por ser uma conversa de caráter mais informal na qual o entrevistador colocava questões que emergiam do contexto imediato. Estando consciente da duração que as conversas poderiam ter, decidi registá-las em formato áudio, para assim não ter de as escrever no momento. Dado o último argumento, torna-se claro de que esta é uma técnica que complementa a observação participante.

3. Procedimentos para tratamento e análise dados

Para que determinada investigação seja credível, deverá respeitar um conjunto de etapas associadas a um projeto deste tipo. Numa fase inicial, foi necessário estipular objetivos e planear a intervenção. De seguida, foram selecionadas técnicas e instrumentos que permitem a recolha de dados necessários para a realização do presente trabalho. Por último, foi necessário proceder à seleção de procedimentos para o tratamento e para a análise dos dados. Posto isto, recorri à análise de conteúdos. A última, caracteriza-se por ser:

um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens. (Bardin, 2008, p. 42)

Esta ferramenta permitiu-me realizar uma análise das interpretações de um acontecimento, do impacto de uma medida que, neste caso em específico, se relacionou com o fornecimento de feedback aos alunos. Associadas a esta técnica estão um conjunto de etapas que devem ser respeitadas: a pré-análise, que dá conta do momento em é realizada uma leitura "flutuante" e são identificadas algumas regularidades, a fase da exploração do material que diz respeito a um momento de codificação, a análise de resultados e a interpretação de resultados. Na segunda fase referida, os erros detetados foram assinalados com recurso a símbolos, de modo a facilitar tanto a leitura do aluno, quando este procede à reescrita da sua produção, com base no feedback transmitido, e do investigador, no momento em que procede à análise e interpretação de resultados. No quadro seguinte encontram-se expostos os símbolos utilizados e o significado atribuído a cada um deles. A frase “Hoje está sol” será tomada como exemplo para demonstração.

Símbolo	Significado
	Necessidade de realizar parágrafos.
	Erro ortográfico.
	Repetição de palavras.

Quadro 3- Simbologia utilizada nas produções dos alunos;

Na sequência do que foi dito, importa referir que no texto foram adicionadas informações, por escrito, cujo principal objetivo seria fazer o complemento dos símbolos e incluir uma breve explicação de qual o seu significado.

4. Breve descrição do contexto

A presente investigação foi desenvolvida numa turma de 3.º Ano de escolaridade, de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada na região de Setúbal.

A instituição educativa, à semelhança do que acontece com outras 7 escolas, pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas da rede pública de ensino, inaugurado em 2003. Segundo o que consta no Projeto Educativo do agrupamento (2017-2021), as escolas situam-se na periferia oriental da cidade, (maioritariamente em bairros de habitação social - económica), servindo uma população bastante carenciada a nível económico. (...) Nesta zona da cidade, convivem um número considerável de pessoas de etnia cigana, populações oriundas de países africanos falantes de português, emigrantes brasileiros e de países de Leste Europeu.

No que diz respeito ao espaço físico da instituição, a escola é constituída por dois pisos. No primeiro, o rés-do-chão, podemos encontrar quatro salas de primeiro ciclo, duas

salas de pré-escolar, 6 casas de banho para alunos (uma delas adaptada para crianças com deficiência), uma casa de banho para os docentes, um ginásio, uma cozinha e refeitório, uma sala das assistentes operacionais, uma sala da coordenação, um fraldário, um pátio (cercado pelas salas), uma sala de multideficiência, um posto médico, um gabinete SPO, uma sala de prolongamento para o pré-escolar (C.A.F. – Componente de Apoio à Família), uma sala de apoio e outra de arrumações.

No primeiro andar encontramos mais salas de aula, 3 casas de banho para os alunos, uma sala de apoio, uma sala de professores, uma casa de banho para os adultos e a biblioteca.

O espaço exterior é composto por dois campos de jogos, um deles vedado e utilizado pelos alunos para jogar futebol. No restante espaço livre, podemos encontrar materiais lúdicos, bancos, etc.

Importa referir que durante o período em que ocorreu o estágio a escola estava a sofrer algumas alterações, pelo que, atualmente, o edifício poderá não estar organizado da forma apresentada anteriormente.

A turma de 3º. Ano era composta por 22 crianças, 9 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Uma das crianças do grupo usufruía da ajuda de uma professora de Ensino Especial e, esporadicamente, juntava-se ao grupo de crianças uma professora de apoio. No que respeita às características comportamentais da turma, esta caracteriza-se por ser bastante participativa e interessada no processo de aprendizagem.

5. Implementação do projeto na turma

A intervenção pedagógica, tinha como intuito verificar se os alunos se apropriavam do feedback transmitido por mim e pelos colegas, em prol da superação das suas dificuldades. Assim sendo, e uma vez que a temática selecionada foi a escrita, na área do Português, foi necessário elaborar tarefas que propusessem aos alunos a produção de textos.

Durante o processo de preparação das tarefas, tive em consideração aspetos que considerei importantes e relevantes para o sucesso da intervenção. Um deles estava relacionado com o que iria utilizar para propor a realização das produções escritas. A vertente livre da escrita não foi colocada de parte, mas foram criadas tarefas em que foi proposto aos alunos a concretização de um texto a partir de imagens, que podiam ou não estar relacionadas com histórias já criadas, a partir de livros, em que foi solicitada a criação de um novo final para a história, etc. Outro dos aspetos relacionava-se com o interesse dos alunos pelo tema e também a sua pertinência no que diz respeito a outras áreas curriculares, como foi o caso do conto em que uma das personagens principais era um golfinho e que serviu, mais tarde, como tema para uma investigação na área das ciências.

O quadro seguinte ilustra as tarefas criadas no âmbito da produção escrita, bem como informações relativas à data em que foram apresentadas e uma breve descrição da mesmas.

Tarefa	Data de apresentação	Descrição da tarefa
“Da imagem para o texto”	1 de abril de 2019	Partindo de uma imagem, elaborar um texto que, posteriormente, será apresentado à turma e revisto por todos.
“As nuvens mágicas”	6 de maio de 2019	Momento de escrita livre.

“Um novo final para a obra “O lápis mágico de Malala”	20 de maio de 2019	Criação de um novo final para a obra “O Lápis Mágico de Malala”, com base nos conhecimentos prévios sobre a história.
“O menino golfinho”	27 de maio de 2019	A partir da imagem do conto “o menino golfinho” e do título, produzir um texto relacionado com as informações.

Quadro 4-Calendarização das tarefas;

Conforme o horário da turma de 3.º ano, o momento de produção escrita era dinamizado à segunda-feira, no período das 9 horas às 11 horas. Posto isto, a minha intervenção iniciava-se com a divulgação e apresentação da tarefa, seguidas de um momento de esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir. Em seguida, à medida que os alunos terminavam a tarefa, procedia à recolha das produções.

Posteriormente, avaliava os textos formativamente, fornecendo feedback a cada um. Nas tarefas em que o feedback era transmitido pelos colegas, era fornecido a cada um uma ficha que continha o texto original do aluno, cuja seleção foi realizada num momento destinado à apresentação de produções, que acontecia sempre durante o período da manhã, após o momento de distribuição de tarefas e preenchimentos do plano do dia, dois espaços destinados ao preenchimento com os aspetos positivos e os aspetos a melhorar e outro destinado às perguntas para o autor. A reescrita destes textos era realizada nos momentos destinados ao trabalho de texto que tinha lugar à terça-feira, das 12 horas às 13 horas e à quarta-feira, das 9 horas às 11 horas.

A reescrita das produções em que o feedback tinha sido fornecido por mim, era realizada nos períodos destinados ao Tempo de Estudo Autónomo (TEA), sendo que estes tinham lugar à terça-feira, das 14.30 horas às 15.30h, à quarta-feira das 12 horas às 13 horas e à sexta-feira, das 11.30 horas às 12 horas.

O TEA destinava-se à realização de tarefas com vista à superação de dificuldades, aprofundamento/consolidação de determinada temática ou esclarecimento de dúvidas. A

área e o conteúdo sob a qual a tarefa iria incidir era selecionada em conformidade com as informações que constavam no Plano Individual de Trabalho (Anexo 1) de cada aluno. Cada um era responsável pelo seu preenchimento, ainda que a professora cooperante acompanhasse com atenção as escolhas dos alunos, visando sempre o melhor para estes.

Posto isto, os textos analisados no capítulo seguinte são da autoria de alunos que acompanhei durante processo de reescrita. Assim, foi-me possível ir colocando questões que fosse considerando pertinente e que tiveram um grande impacto no processo de interpretação de resultados.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos dados

Serve o presente capítulo para apresentar e descrever o processo de intervenção pedagógica e analisar as repercussões do feedback nas tarefas de produção escrita dos alunos.

1. Intervenção

Os textos em seguida analisados foram produzidos, pelos alunos, no âmbito de tarefas de produção textual. Assim sendo, antes de proceder à sua análise, torna-se pertinente apresentar todas as etapas pelas quais se organizou o presente estudo. As últimas encontram-se organizadas no quadro seguinte:

	Fases		Quem concretiza
Planeamento	1.º- Planeamento da tarefa		Estagiária
Intervenção	Realização	2.º-Realização da tarefa	Alunos
	Análise do texto	3.º-Correção da tarefa	Estagiária/alunos
	Feedback	4.º-Fornecimento de feedback	Estagiária/alunos
	Trabalho sobre o feedback (aprendizagem)	5.º-Reescrita do texto	Alunos
Análise		6.º- Análise e comparação das produções	Estagiária
		7.º- Interpretação dos resultados	Estagiária

Quadro 5- Fases do estudo;

De forma a complementar o meu estudo, apresento em seguida um quadro referente à classificação dos erros ortográficos, elaborada por Araújo, Mieiro e Martins (2007), adaptada por Moura (2012, pp. 27-28). Em relação ao recurso, senti a necessidade de acrescentar a categoria de substituição de consoantes. Este servirá de base para a minha análise, no que diz respeito aos erros deste cariz.

Categorias	Descrição
Omissão	Alterações decorrentes da supressão de letras/sílabas
Adição	Alterações decorrentes da adição de letras/sílabas
Ausência/Acréscimo de hífen	Segmentação das palavras pela ausência ou acréscimo de hífen
Cedilha	Ausência de cedilha
Junção	União de palavras
Disjunção	Segmentação de palavras
Inversão	Apresentação das letras em posição invertida
Confusão v x b	Substituição da letra v pela letra b e vice-versa
Confusão am x ão	Confusão das terminações am e ão

Substituição contextual	Utilização de uma palavra correta, mas contextualmente inadaptada
Substituição vocálica	Substituição de uma vogal por outra
Apoio na oralidade	Alterações decorrentes da articulação oral e consequente correspondência errónea entre os sons e as letras
Representações múltiplas	Alterações decorrentes da possibilidade de um som corresponder a diversas letras e vice-versa
Maiúsculas/minúsculas	Confusão maiúscula/minúscula
Acentuação	Omissão/acrescento de acentos gráficos
Concordância	Erros de concordância na frase
Formação ilegal	Formação de palavras inexistentes, não contempladas pelas restantes classificações

Quadro 6- Classificação dos erros ortográficos segundo Araújo, Mieiro e Martins (2007), adaptada por Moura (2012).

2. Análise das produções textuais dos alunos

2.1 Análise do texto 1- “Uma família de agricultores”

O primeiro texto a ser analisado foi realizado no âmbito da tarefa “Da imagem para o texto”, incluída na planificação referente à semana de 1 a 4 de abril, em que fora pedido aos alunos que, partindo de uma imagem, elaborassem um texto.



Imagem 1- Imagem indutora da tarefa “Da imagem para o texto”

2.1.1 Versão original

Uma família de agricultores
→ Era uma vez uma família de agricultores, vivia a mãe o pai e o filho.
O menino chama-se David, a mãe chama-se Vanessa e o pai chama-se
João.
→ Eles viviam numa quinta e a quinta tinha animais os animais chamam-se
porcos, vacas, calinhas, gato, cão e gata.
Certo dia, o David foi em briga e bragou os pais e ele foi com o
cavalo e a mulata e foi à floresta e encontrou na larista joias interessadas
e na sua mulata tinha uma espada e um presente.

Imagem 2- Texto original da aluna D.

Antes de dar início à minha análise, considero importante referir que o texto é da autoria de uma aluna que revelava diversas dificuldades, nas diferentes áreas curriculares, e que por esse mesmo motivo era quase sempre acompanhada pela professora de apoio, quando esta se juntava ao grupo. Atenta e sempre preocupada com os seus alunos, a professora cooperante alertou-me para este facto, o que permitiu apoiar de forma diferente a aluna D., sem colocar em causa o trabalho com os restantes alunos.

No texto escrito pela aluna D., com o título “Uma família de agricultores”, de acordo com a categorização apresentada por Moura (2012) no que diz respeito aos erros ortográficos, podemos observar a existência de 2 casos de confusão de consoantes, “finho” e “calinhas”, 1 erro de representações múltiplas (“muxila”), que sugere a confusão entre a consoante “x” e o dígrafo “ch”, em que se verifica também um erro de substituição vocálica entre as vogais “u” e “o”, outros 2 casos de substituição vocálica e apoio na oralidade (“incontrou” e “interada”), 1 de adição de letras (“animagis”), 3 de omissão de letras (“pocos”, “foresta” e “interada”), 2 de disjunção anormal de palavras (“em- bora” e “a-braçou”) e 1 omissão de acentos (exemplo: “familia”). Podemos também observar um erro de substituição contextual com a palavra “vivía”.

Quanto à organização do texto, podemos constatar a inexistência de parágrafos, dificuldades em exprimir determinadas ideias, nomeadamente quando pretendia dar conta de como era formada a família, repetição de palavras (exemplo: quinta) e também a discordância entre o momento em que acontece a história e o tempo verbal utilizado.

2.1.2 Feedback

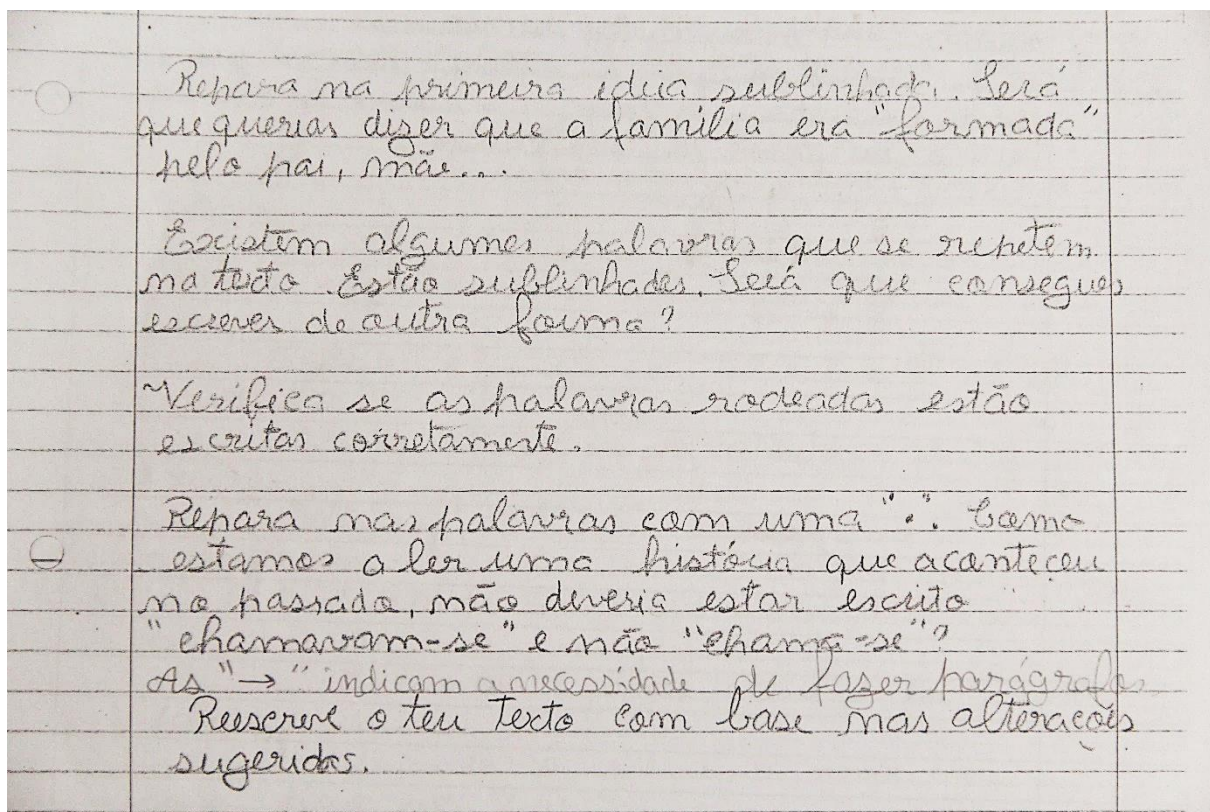


Imagem 3- Feedback do texto anterior;

Face às dificuldades detetadas, optei por transmitir o meu feedback sob a forma escrita, de duas formas distintas. No próprio texto, recorri ao uso de símbolos para assinalar determinados erros e de seguida, organizei as informações em frases simples e claras, de maneira a que fossem totalmente perceptíveis para o recetor. Essas frases remetiam novamente para os erros encontrados, com o objetivo de explicar o intuito com que cada símbolo foi utilizado, como é o exemplo do seguinte comentário: “Repara nas palavras com um “.”. Como estamos a ler uma história que aconteceu no passado, não deveria estar escrito “chamavam-se” em vez de “chama-se”?”. O feedback escrito foi centrado na tarefa e dirigido ao conteúdo da mesma.

No final, é pedido ao aluno que reescreva o seu texto, com base nas alterações sugeridas.

2.1.3 Reescrita

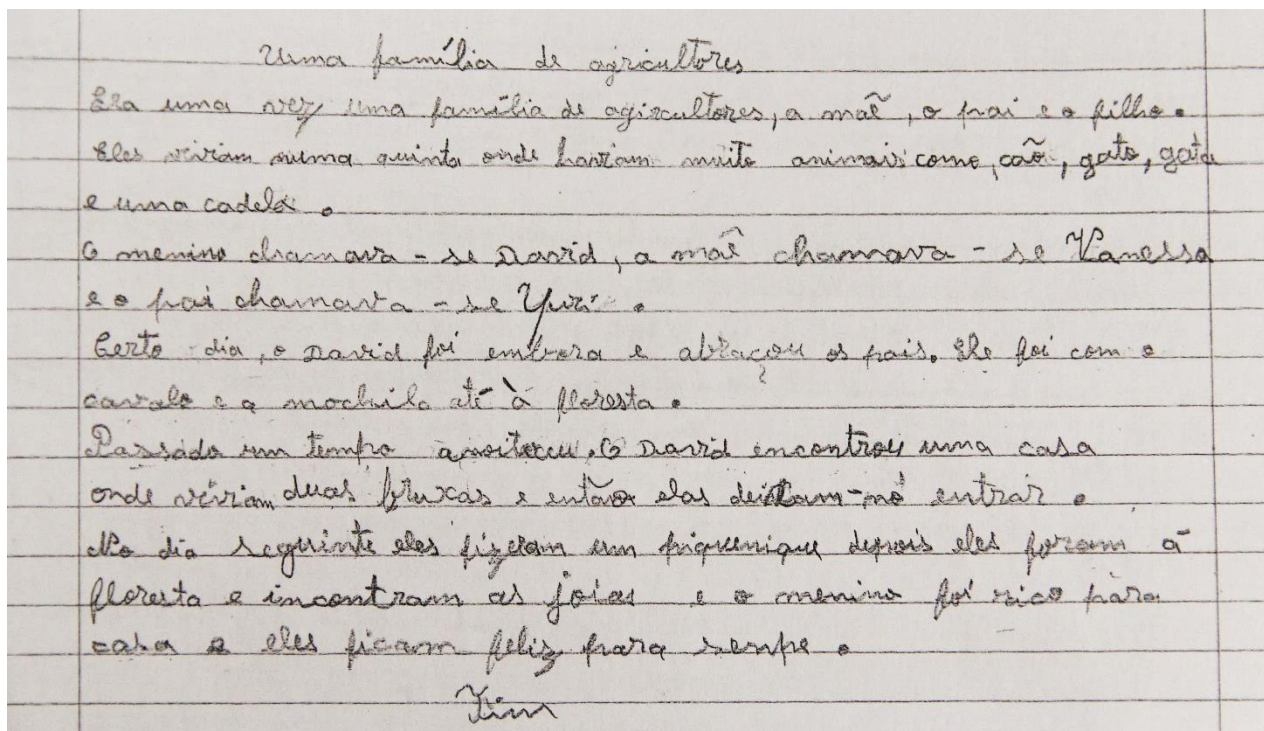


Imagem 4- Texto reescrito;

De forma a verificar se a criança se apropriou, ou não, do feedback transmitido, procedi à comparação das duas versões do texto.

A primeira anotação dizia respeito à substituição da palavra “viviam” pela expressão “formada pelo...”. Como é possível verificar, a aluna retirou a palavra “viviam”. No entanto, não acrescentou qualquer outra palavra/expressão, o que pode conduzir à confusão entre a ideia de que as personagens do texto são a família de agricultores, composta pela mãe, pai e o filho e a ideia de que as personagens são uma família de agricultores, uma mãe, um pai e um outro filho. No que diz respeito ao primeiro ponto, podemos concluir que a aluna apenas se apropriou de parte do feedback.

A segunda anotação alertava para o facto de existirem palavras repetidas. Analisando a versão reescrita do texto, é possível constatar que a aluna alterou a sua história, de forma a não repetir as palavras assinaladas. Contudo, é possível verificar que a aluna repetiu 3 vezes a palavra “chamava-se”, ainda que se compreenda a razão para o ter feito, uma vez que dava conta dos nomes de cada um dos elementos da família.

O terceiro comentário dizia respeito aos erros ortográficos. É possível observar que a criança procedeu à correção de todas as palavras assinaladas. Posto isto, é possível

afirmar que a aluna D. se apropriou na íntegra do feedback fornecido. No entanto, importa referir que foram encontrados novos erros, ainda que em menor quantidade, face à versão original do texto. É possível verificar 1 erro de substituição vocálica e apoio na oralidade (“incontram”), a omissão da consoante “s” na palavra “muitos”, o que poderá estar relacionado com a formação do plural, à semelhança do que aconteceu na palavra “feliz” em que se pretendia utilizar o plural da palavra (felizes), a ausência de determinantes a anteceder o nome, no momento em que a aluna enumera os animais que se encontravam na quinta, a repetição do pronome pessoal “eles”, frases demasiado extensas, nomeadamente a última, e a confusão entre as palavras “deixam-no” e “deixaram-no”, que poderá relacionar-se com a confusão do tempo verbal.

O penúltimo ponto dizia respeito ao Tempo Verbal. Analisando os dois textos, é possível verificar que a aluna procedeu a todas as alterações propostas. No entanto, tal como exposto no parágrafo anterior, foi possível observar novamente o recurso ao Presente (tempo verbal) nas palavras “deixam-no” e “ficam” (acrescentadas na segunda versão do texto).

O último ponto dava conta da necessidade de realizar parágrafos. Contudo, é possível verificar que a aluna não procedeu a nenhuma alteração nesse sentido.

Em suma, todas as sugestões de alteração foram aceites, à exceção da realização de parágrafos e da substituição da palavra “vivía”, em que a aluna se apropriou parcialmente do feedback transmitido. Contudo, importa salientar que foi notório o esforço da aluna para apresentar um texto mais completo e coeso.

2.2 Análise do texto 2- “A aventura do filho cavaleiro”

À semelhança do que aconteceu com o texto anterior, a produção em seguida analisada resultou da tarefa “Da imagem para o texto”. Importa referir que, ainda que o texto tenha sido criado a pares, apenas será analisada a versão original de um dos alunos.

2.2.1 Versão original

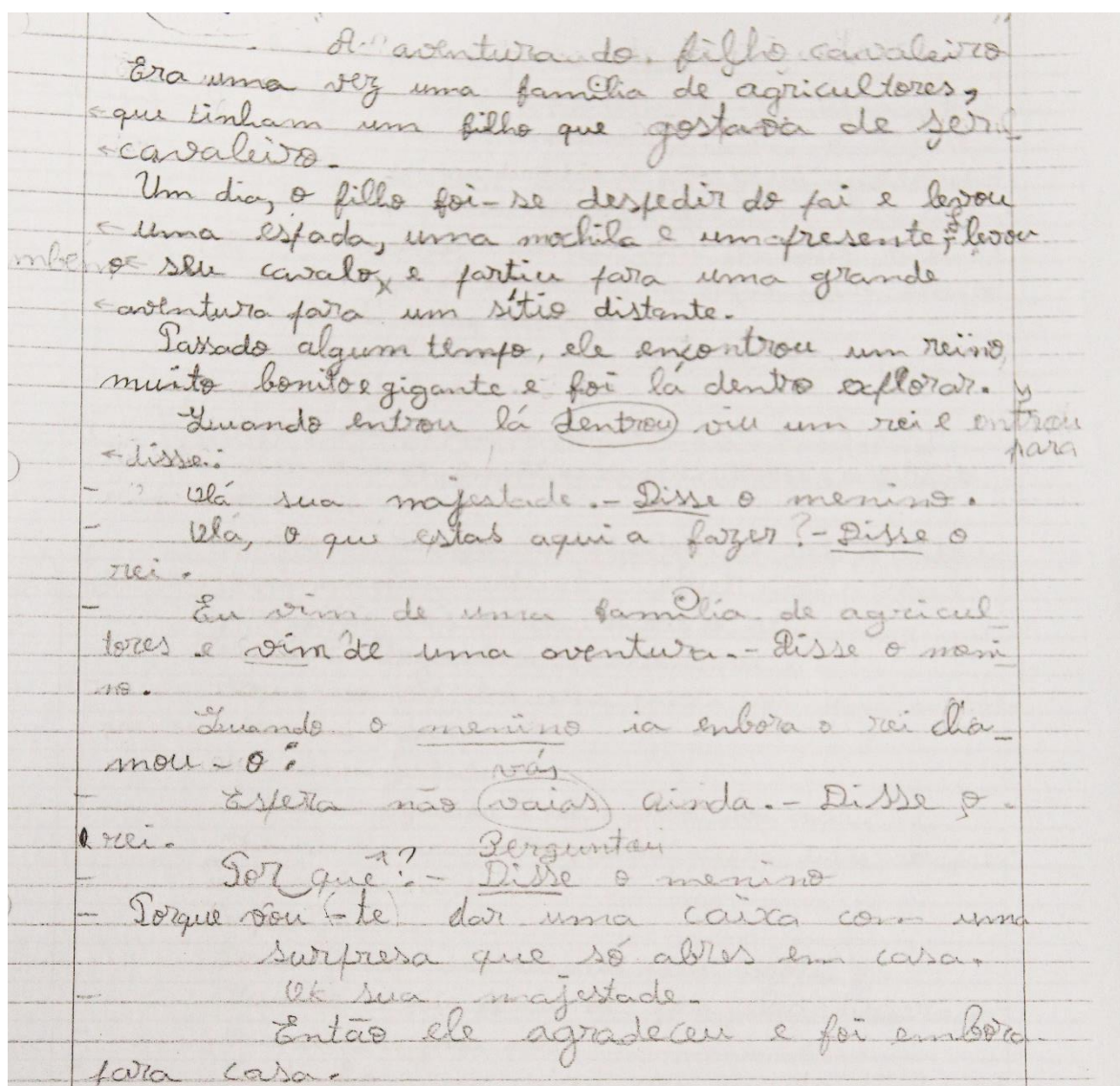


Imagem 5-. Texto original da aluna M (pae 1);

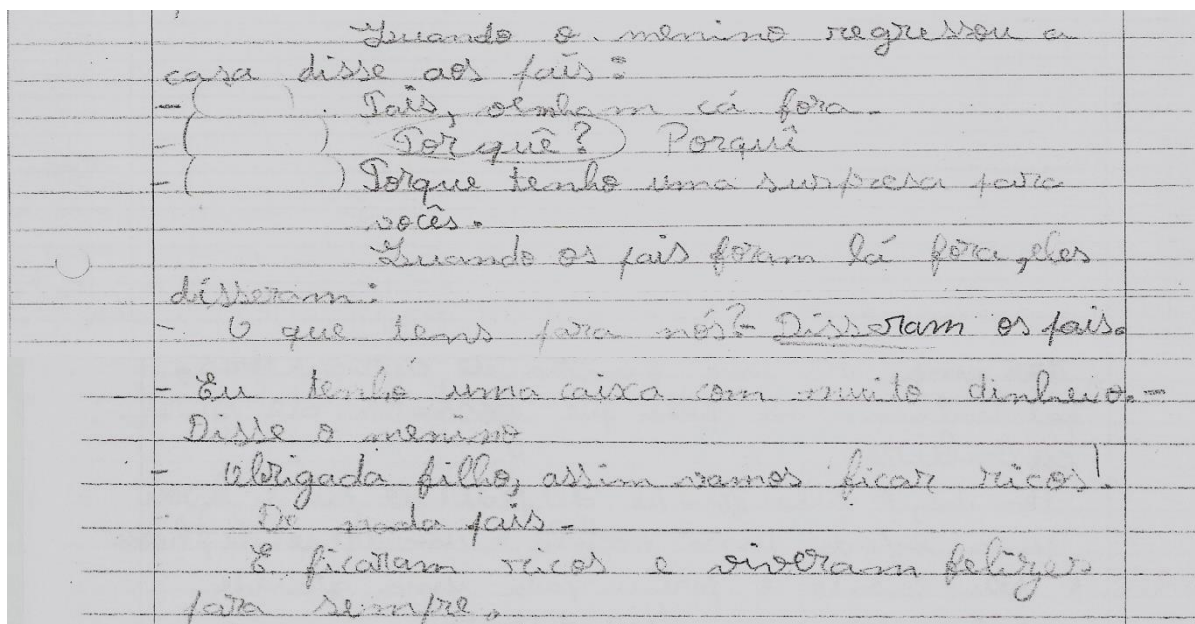


Imagem 6-. Texto original da aluna M (parte 2);

Se compararmos o texto anterior com o texto 1, podemos desde logo reparar na diferença do tamanho, dado que o segundo é muito mais extenso. Verificamos também a diferença no número de erros assinalados (menos no texto 2) e o recurso ao discurso direto. Contudo, importa salientar que não é o tamanho da produção que importa, mas sim a qualidade do seu conteúdo, analisado em seguida.

No texto apresentado pela aluna M., com o título “A aventura do filho cavaleiro”, podemos observar 1 exemplo de confusão de consoantes (“vin”), 2 erros relacionados com a adição de letras (“dentrou” e “vaías”), 1 exemplo de omissão de acentos (“família”) e um exemplo de disjunção de palavras (“por quê”). Um dos erros mais comuns neste texto é a repetição de palavras, nomeadamente após a utilização do discurso direto, como é o caso da palavra “disse”.

Quanto à organização do texto, podemos constatar a existência de alguns parágrafos, o que sugere que o aluno tem consciência de quando e como se aplica este elemento.

2.2.2 Feedback

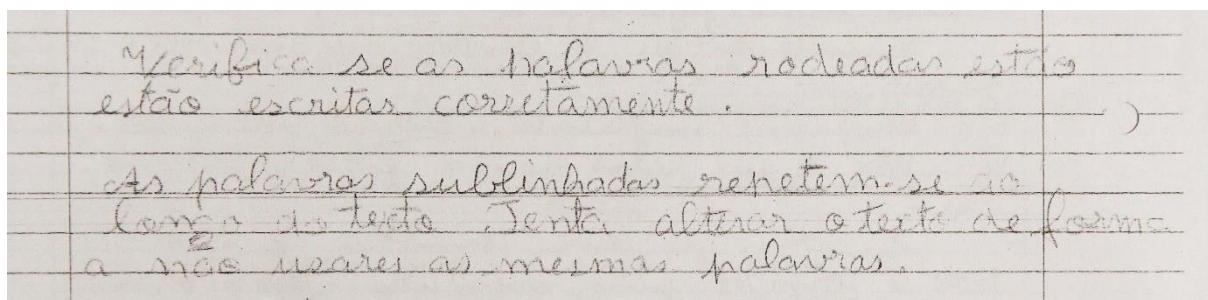


Imagem 7- Feedback do texto anterior;

À semelhança do que aconteceu na análise do texto 1, o feedback foi transmitido sob a forma escrita, de duas formas diferentes. No próprio texto, os erros ortográficos foram assinalados com um círculo. O sublinhado dizia respeito a palavras repetidas que deveriam ser alteradas, sem que se modificasse o sentido da história. O feedback escrito foi centrado na tarefa e dirigido ao conteúdo da mesma. Num dos exemplos de repetição de palavras, sugeri ao aluno a substituição da palavra “disse” pela palavra “perguntou”. No caso do corte anormal de palavra, coloquei uma seta a ligar as duas partes de forma a que a criança percebesse que se escrevia tudo junto. As setas no início das linhas indicam a necessidade de aproximar as palavras da linha vertical, de forma a que os parágrafos fiquem mais perceptíveis. No texto, mais precisamente na quinta linha, foi sugerido a colocação de um ponto final depois de presente e o acrescento da palavra “também” depois de “levou”. Por escrito, encontravam-se as seguintes informações:

- ✓ Verifica se as palavras rodeadas estão escritas corretamente;
- ✓ As palavras sublinhadas repetem-se ao longo do texto. Tenta alterar o texto de forma a não usares as mesmas palavras.”

Uma vez que a aluna demonstra saber quando/como se utilizam os parágrafos, não considerei necessário acrescentar tal informação por escrito.

No final, é pedido ao aluno para reescrever o seu texto, com base nas informações fornecidas.

2.2.3 Reescrita

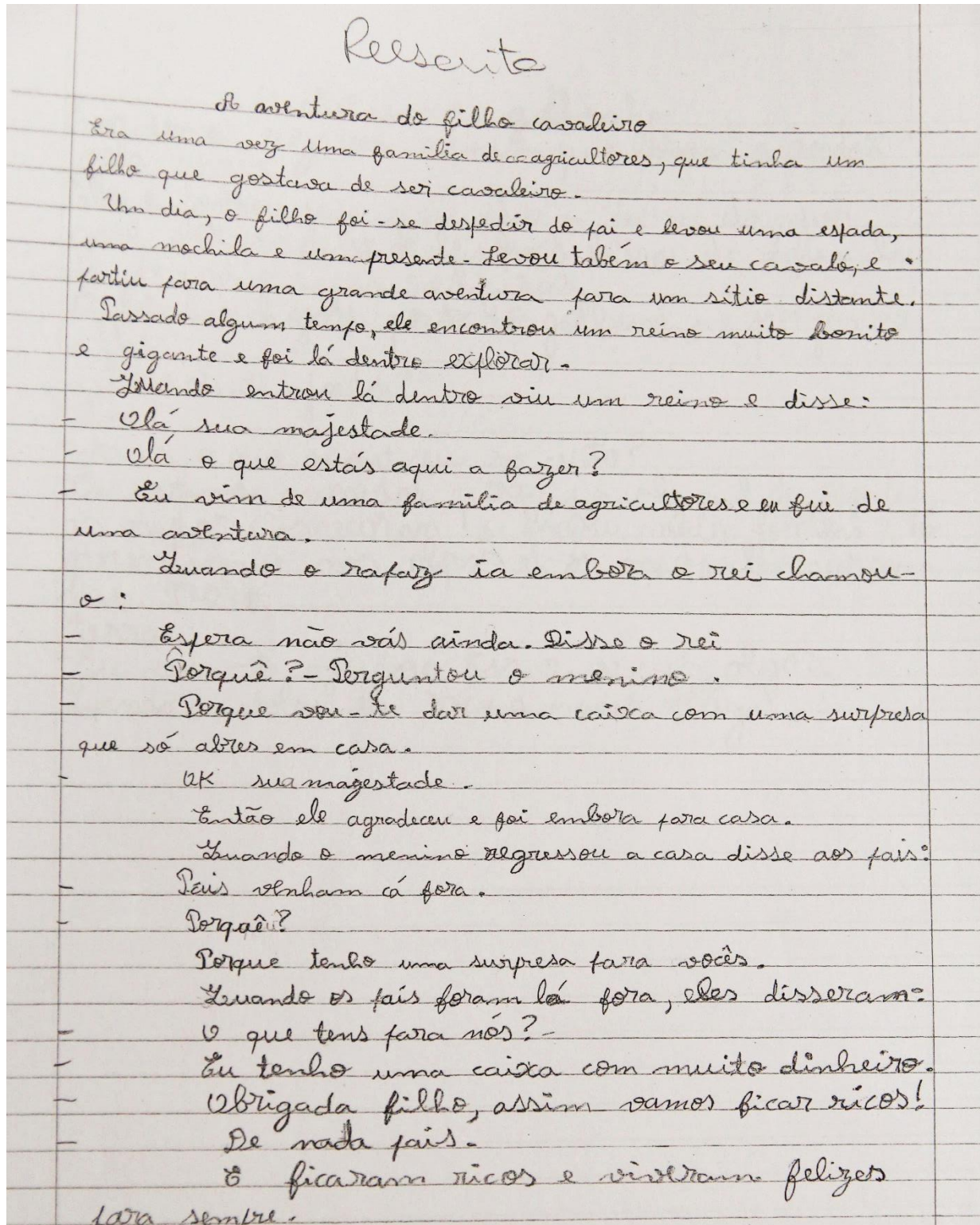


Imagem 8-Texto reescrito;

Relativamente ao feedback facultado à aluna, a primeira nota sugeria a verificação das palavras rodeadas, que diziam respeito a erros ortográficos. Analisando a versão reescrita do texto, é possível constatar que a palavra “família” não foi alterada, sendo que se mantém escrita incorretamente. Quanto aos restantes erros assinalados, posso afirmar que foram todos corrigidos.

Quanto à sugestão de acrescentar a palavra “também” após a palavra “levou”, é possível verificar que a aluna aceitou e alterou o seu texto. Contudo, escreveu “tabém”, resultando num erro ortográfico por omissão de uma consoante.

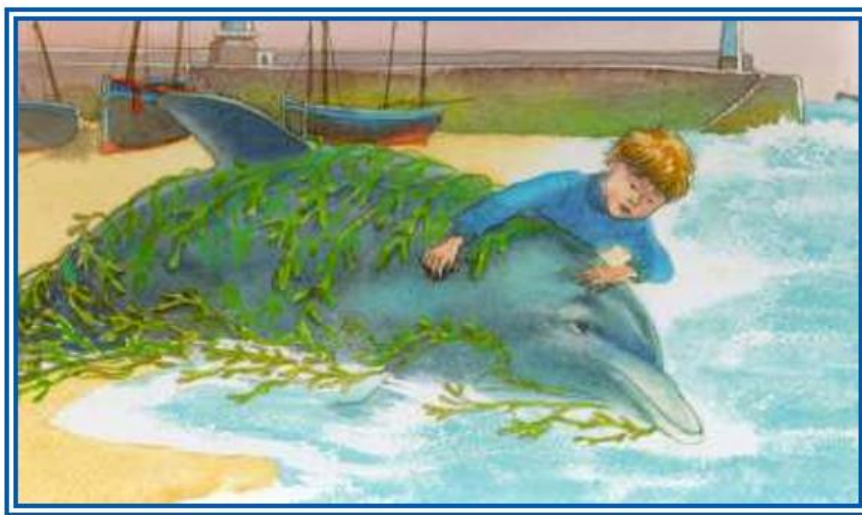
No que diz respeito às palavras repetidas, na grande maioria dos casos após o recurso ao discurso direto, foram assinaladas as palavras “vim”, “disse” e “disseram”. Em relação à primeira palavra, é visível que a aluna procedeu à sua substituição. Contudo, utilizou uma palavra que significa uma ação contrária à que tinha inicialmente colocado, o que retirou sentido à sua ideia. Ao invés de ter substituído o primeiro caso em que surgiu a palavra “vim”, poderia ter substituído a primeira vez que esta apareceu pela palavra “sou”. Quanto à alteração das palavras “disse” e “disseram”, é possível verificar que em alguns dos casos a solução da aluna passou por eliminar as palavras e somente substituí-la quando existiu uma sugestão direta da minha parte, nomeadamente na substituição da palavra “disse” por “perguntou”, visto tratar-se de uma questão.

Quanto à realização de parágrafos, a aluna revela uma certa incoerência na medida em que, atendendo à análise do texto, pode verificar-se o conhecimento de como/quando fazê-lo. Contudo, existem casos em que não o faz, como se pode constatar nas duas primeiras linhas do texto em que a palavra “filho” está à mesma distância da linha orientadora do que a palavra “Era”.

Em suma, pode verificar-se que todas as sugestões de alteração foram aceites, o que perfaz que a aluna se apropriou na totalidade do feedback transmitido. Dada a extensão da produção, considero que o número de erros assinalados foi razoável uma vez que, comparando os dois textos até agora analisados, verificamos que no primeiro, ainda que mais pequeno, foram encontrados mais erros.

2.3 Análise do texto 3- “O menino e o golfinho”

Ao contrário dos textos 1 e 2, o de seguida exposto foi realizado no âmbito da tarefa “O Menino Golfinho”, em que fora solicitado aos alunos a realização de uma história partindo do título e da imagem do conto original, de forma a que no final ambos os textos fossem comparados. Esta tarefa estava incluída na planificação referente à semana de 27 a 29 de maio.



O Menino-Golfinho

Imagem 9- Imagem e título do conto;

2.3.1 Versão original

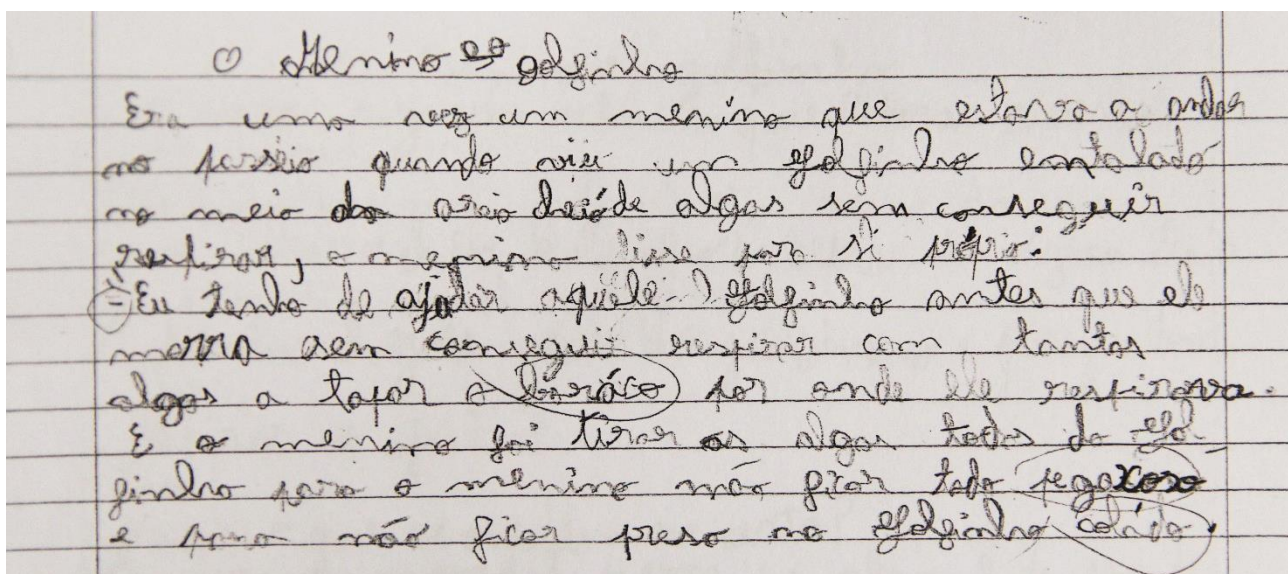


Imagem 10-Texto original do aluno R;

No que diz respeito aos erros encontrados no texto com o título “O menino e o golfinho”, apenas se verificaram 3. No primeiro assinalado, podemos verificar a existência de dois tipos de erros, substituição vocálica e adição de acentos (“boráco”). O segundo diz respeito a um erro de confusão de letras entre consoantes (“pegaxoso”) e o último a um erro de adição de acentos na palavra “coládo”.

Quanto à organização do texto, mais precisamente no que diz respeito à realização de parágrafos, podemos constatar que os mesmos foram feitos sempre que necessário. Contudo, uma das problemáticas deste texto é a extensão das frases que poderão conduzir à confusão de ideias.

2.3.2 Feedback

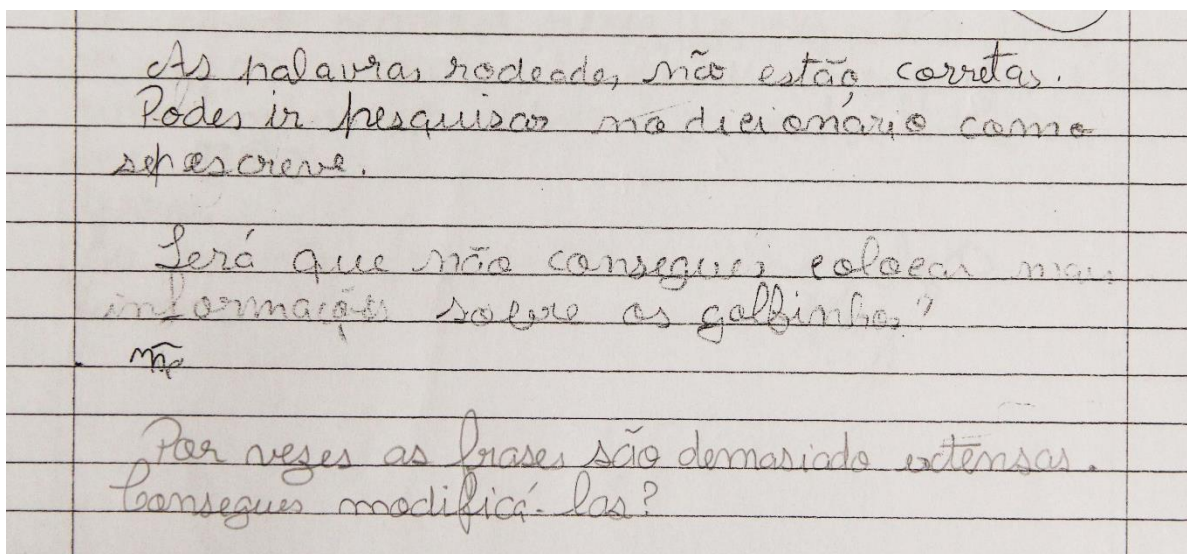


Imagem 11- Feedback do texto anterior;

À semelhança do que aconteceu na análise dos textos anteriores, o feedback foi transmitido sob a forma escrita, de duas formas diferentes. No próprio texto, os erros ortográficos foram assinalados com um círculo. O sublinhado dizia respeito a palavras repetidas que deveriam ser alteradas, sem que se modificasse o sentido da história. O feedback escrito foi centrado na tarefa e dirigido ao conteúdo da mesma.

Quanto aos erros assinalados, sugeri que o aluno recorresse a um dicionário para pesquisar a forma correta de escrever as palavras.

O segundo comentário surgiu na sequência de uma tarefa realizada no âmbito do conto “O Menino-Golfinho” que propunha a realização de uma pesquisa sobre os golfinhos. Dado que quando foi realizada a reescrita do texto as crianças já teriam concluído esse trabalho, questionei o aluno sobre se seria capaz de inserir mais informações relativas àquele animal.

No que diz respeito à extensão das frases, escrevi o seguinte: “Por vezes as frases são demasiado extensas. Achas que consegues modificá-las?”.

No final, é pedido ao aluno que reescreva o seu texto, com base nas alterações sugeridas.

2.3.3 Reescrita

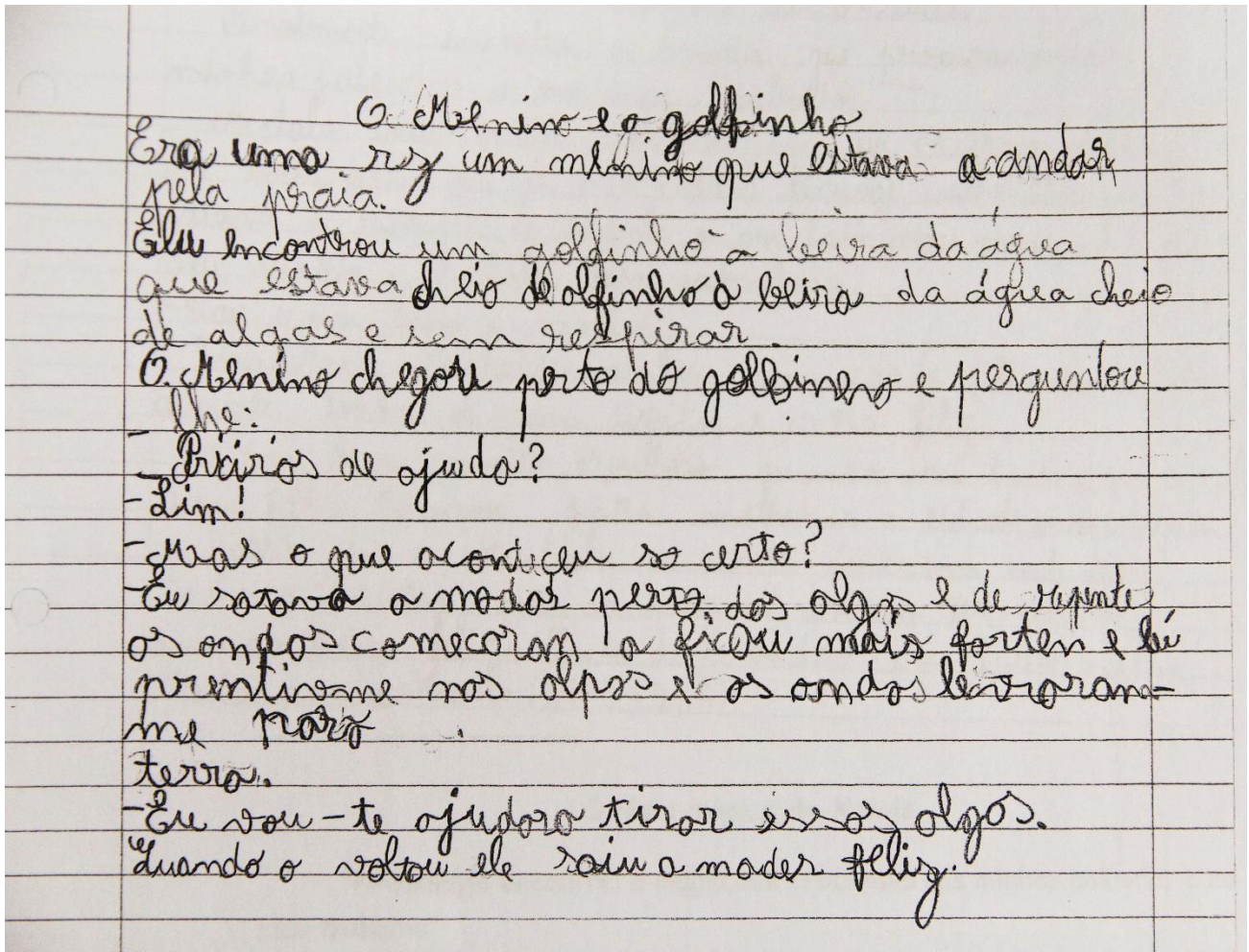


Imagem 12-Texto reescrito;

No que diz respeito ao feedback transmitido ao aluno, a primeira nota sugeria a revisão das palavras rodeadas. Posto isto, não é possível verificar se se apropriou deste comentário, uma vez que removeu todas as palavras assinaladas do texto.

O segundo comentário questionava o aluno quanto à adição de mais informações sobre o golfinho. Atendendo à análise do texto é possível constatar que não foram acrescentadas quaisquer informações.

O meu último apontamento dizia respeito à extensão das frases. Nesse sentido, é possível verificar que o aluno se esforçou para organizar melhor as suas ideias.

Por outro lado, é possível verificar que foram originados mais erros em comparação à primeira produção. Logo na primeira frase, podemos ver que o aluno

escreveu “rz” em vez de “vez” (confusão entre consoantes e omissão da vogal “e”), sendo que na primeira versão do texto não revelou dificuldades em escrever essa mesma palavra. No início da segunda frase, quando se referia ao menino, trocou o pronome pessoal “ele” por “ela”. Nessa mesma frase, repetiu a expressão “de golfinho à beira da água cheio”. Na oitava linha, no discurso direto, escreveu “priciras” ao invés de “precisas”, o que sugere um erro de confusão de letras tanto de vogais como de consoantes. Na décima linha, é possível observar que o aluno escreveu “so” em vez de “ao” (confusão entre consoante e vogal). Na linha seguinte, escreveu satava ao invés de “estava” (inversão e substituição vocálica) e de seguida escreveu “madar” (nadar), erro de confusão de letras (consoantes). Ainda na mesma linha é possível verificar a omissão da cedilha na palavra “comecaram”, o verbo ficar conjugado no Pretérito Perfeito, no decorrer do discurso direto, ao invés de estar escrito no infinitivo (ficar), a palavra “forten” em vez de “forte” (erro de adição de letras), a confusão entre a palavra “prentivme” com a palavra “prendi-me”, sugerindo confusão e adição de letras e a omissão do hífen, um erro de confusão de consoantes na palavra “alpas”, sendo que queria escrever “algas”(onde ficou preso o golfinho) e ainda a translineação da palavra terra sem que se verificasse qualquer necessidade.

Na penúltima linha é possível verificar a junção das palavras “ajudar” e “a”.

Na última linha, é possível observar a adição desnecessária do determinante artigo definido “o”, após a palavra “quando” e depois um erro de confusão de letras, que se traduziu na escrita da palavra “mader” em vez de “nadar”.

Um dos aspetos que importa salientar é o facto de verificarmos a ausência de parágrafos nesta versão do texto, sendo que na primeira foram realizados todos os parágrafos necessários.

Importa ainda referir que no processo de reescrita do texto o aluno recorreu ao uso do discurso direto, o que acrescentou alguma complexidade à produção. A grafia também se notou muito mais cuidada, em relação à primeira versão.

Em suma, tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente, é possível verificar que o aluno não se apropriou dos comentários que sugeriam a correção das palavras assinaladas e a adição de informações. A única sugestão aceite dizia respeito à

extensão das frases. No entanto, se o aluno se tivesse apropriado desta sugestão sem alterar o conteúdo da primeira produção, não teriam sido originados tantos erros. Contudo, é importante valorizar o esforço do aluno que preferiu arriscar e tornar mais complexo o seu texto, com recuso, por exemplo, ao discurso direto. Quanto aos erros originados, acredito que a distração esteve na base de muitos deles uma vez que na primeira versão não são observadas quaisquer dificuldades na escrita dessas mesmas palavras.

À semelhança dos textos anteriores, as produções em seguida analisadas foram realizadas no âmbito de tarefas de produção textual. Contudo, o que distinguiu estas das anteriores, foi o facto do feedback ter sido transmitido pelos colegas e não pela estagiária. Assim sendo, as tarefas das quais resultaram as produções foram divididas em três momentos. O primeiro dizia respeito à escrita de um texto por parte de todos os alunos, que poderia partir de um título escolhido em grande grupo, de uma imagem, de um livro, etc.

O segundo momento destinava-se à revisão do texto de um dos alunos, previamente escolhido em turma, com o auxílio de um documento (elaborado pela estagiária) que contemplava o texto original, dois espaços a fim de serem preenchidos com os aspetos positivos e os aspetos a melhorar e por último um espaço de perguntas para o autor(a). Após o preenchimento de todos os campos, era realizado um levantamento dos aspetos apontados por todos os alunos que em seguida eram escritos no quadro. O mesmo acontecia com as perguntas a realizar ao autor do texto. Com base nas informações recolhidas, os alunos deveriam decidir o que alterar na história. Importa referir que a decisão final era sempre do autor do texto. A reescrita era realizada no quadro, pelo autor, e no lugar, pelos restantes colegas.

O último momento dizia respeito ao apuramento de quais os conteúdos, nomeadamente gramaticais, possíveis de abordar com base no texto. Com estas informações, as estagiárias deveriam criar uma ficha que mais tarde seria realizada pelos alunos.

2.4 Análise do texto 4- “As nuvens mágicas”

O texto em seguida analisado foi realizado no âmbito de um momento de escrita livre.

2.4.1 Versão original

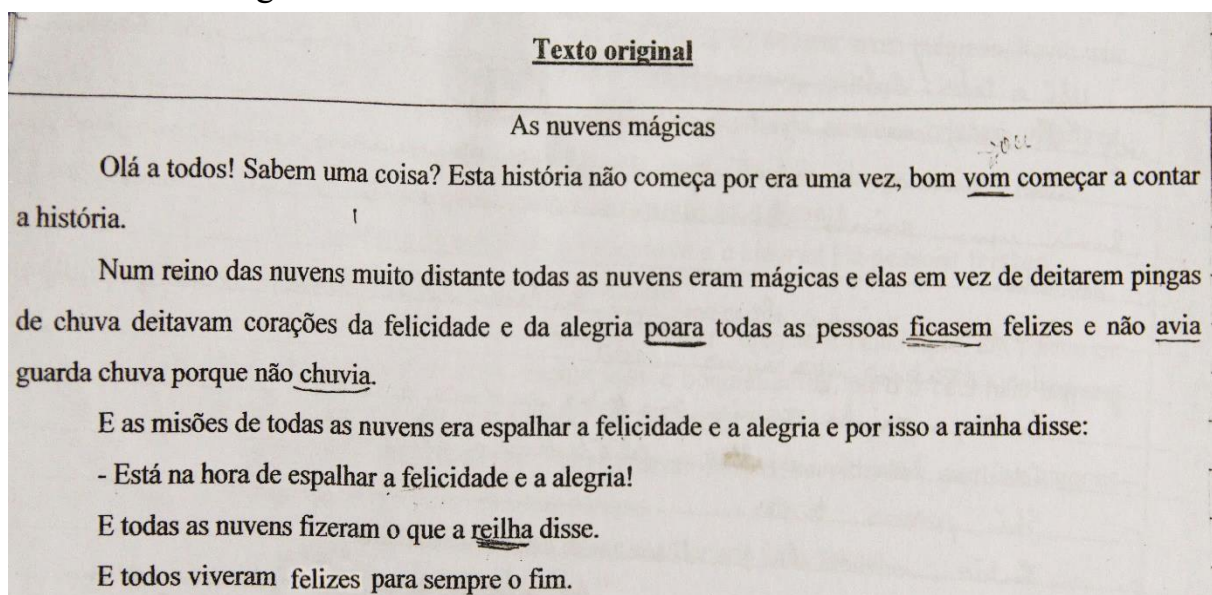


Imagem 13- Texto original da aluna L.;

Com base na análise do texto anterior, podemos verificar a existência de alguns erros ortográficos, que a colega fez questão de assinalar. Podemos contabilizar 3 erros de confusão de letras sendo que, o primeiro, revela confusão entre consoante/vogal (“vom”) e os restantes dizem respeito a um erro por substituição vocálica (“chuvia” e “reinha”). “Chuvia” pode ainda ser considerado um erro de representações múltiplas. Existem 2 erros decorrentes da omissão de uma letra. No caso de “ficasem” da consoante “s” e no de “avia” da consoante “h”. Por último, é possível constatar um erro de adição da vogal “o” na palavra “paora”.

Outro dos aspetos a salientar é o facto da aluna utilizar o discurso direto no seu texto.

Quanto à realização de parágrafos, podemos constatar que os mesmos foram feitos sempre que necessário.

2.4.2 Feedback

Para a análise do feedback transmitido pelos colegas, serão tidos em conta dois exemplos.

Comentários ao texto	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
<p>Eu gostei do texto dela está criativo e ela está a melhorar muito.</p> <p>Eu gostei da parte: "está na hora de espalhar a felicidade e a alegria".</p>	<p>Podia melhorar nas palavras que são: vou, fora, vaias, ficassem, havia, choreia e missões.</p>
Perguntas à autora do texto	
<p>Lara, porque aconteceu depois?</p> <p>Quais são os nomes das miúdas?</p> <p>Tinham inimigas?</p> <p>Onde inspiraste no livro?</p>	

Imagem 14-Feedback aluno 1;

O primeiro exemplo de feedback é continuação do documento com o texto original (imagem 13), apresentado anteriormente. Assim sendo, é possível observar que o aluno 1 assinalou os erros no documento e escreveu uma das palavras corretamente. No entanto, uma vez que o feedback foi transmitido oralmente, o autor não teve acesso a estes apontamentos pelo que era responsabilidade do colega fazer-lhe chegar todas essas informações.

Posto isto, podemos desde logo verificar que, ao contrário do que se sucedeu quando o feedback foi transmitido por mim, o feedback do aluno foi dirigido não só ao conteúdo da tarefa como também ao sujeito, como é o caso do primeiro comentário realizado no espaço destinado aos aspetos positivos, em que é dito "Eu gostei do texto

dela está criativo e ela está a melhorar muito”. De resto, todos os comentários estão relacionados com o conteúdo da tarefa. No espaço dos aspetos a melhorar, a colega também escreveu que gostou da parte “Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria”. Nos aspetos a melhorar, referiu todas as palavras que anteriormente tinha assinalado e disse que a autora “podia melhorar nas palavras que são: vou, para, rainha, ficassem, havia, chovia e missões”.

Por último, no espaço destinado às perguntas ao autor, podemos ler:

- ✓ “Lara, o que aconteceu depois?”
- ✓ “Quais são os nomes das nuvens?”
- ✓ “Tinham inimigas?”
- ✓ “Onde inspiraste no livro?”

Todas as questões sugerem que poderiam ser acrescentadas mais informações ao texto, de modo a que este fique mais completo.

Aos aspetos mencionados, acrescento o facto de alguns alunos terem questionado a autora quanto ao nome e às características da rainha. De resto, todas as sugestões tinham o mesmo conteúdo.

Comentários ao texto	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Ela esforçou-se muito, tem adjetivos, também tem pontuação, não começou por era uma vez.	Tara, Rainha, Vou, frasse, hã, Chora, missoes, felizes
Perguntas à autora do texto	
<p>As nuvens tinham inimigas? Porque que tu fizeste as nuvens mágicas? Qual é a personagem principal? Elas eram algodão doce? Se elas tucasei em água morriam? O que é que lhes causava problemas?</p>	

Imagem 15-Feedback aluno 2;

À semelhança do que aconteceu no feedback anterior, também o primeiro comentário no espaço dos aspetos positivos é dirigido não só ao conteúdo do texto como também ao sujeito, sendo ele “Ela esforçou-se muito, tem adjetivos, também tem pontuação, não começou por era uma vez.”

Os aspetos a melhorar são exatamente os mesmos do que os do aluno anterior, a correção dos erros ortográficos. Contudo, algumas das palavras estão escritas incorretamente.

No que diz respeito às perguntas ao autor, podemos ler:

- ✓ “As nuvens tinham inimigas?”
- ✓ “Tu fizeste as nuvens mágicas?”
- ✓ “Qual é a personagem principal?”
- ✓ “Elas eram de algodão doce? Se elas tucasei em água morriam?”
- ✓ “O que é que lhes causava problemas?”

Algumas das questões transcritas sugerem que poderiam ser acrescentadas mais informações ao texto. As outras revelam alguma incompreensão por parte de quem lê ou informações pouco explícitas.

2.4.3 Reescrita

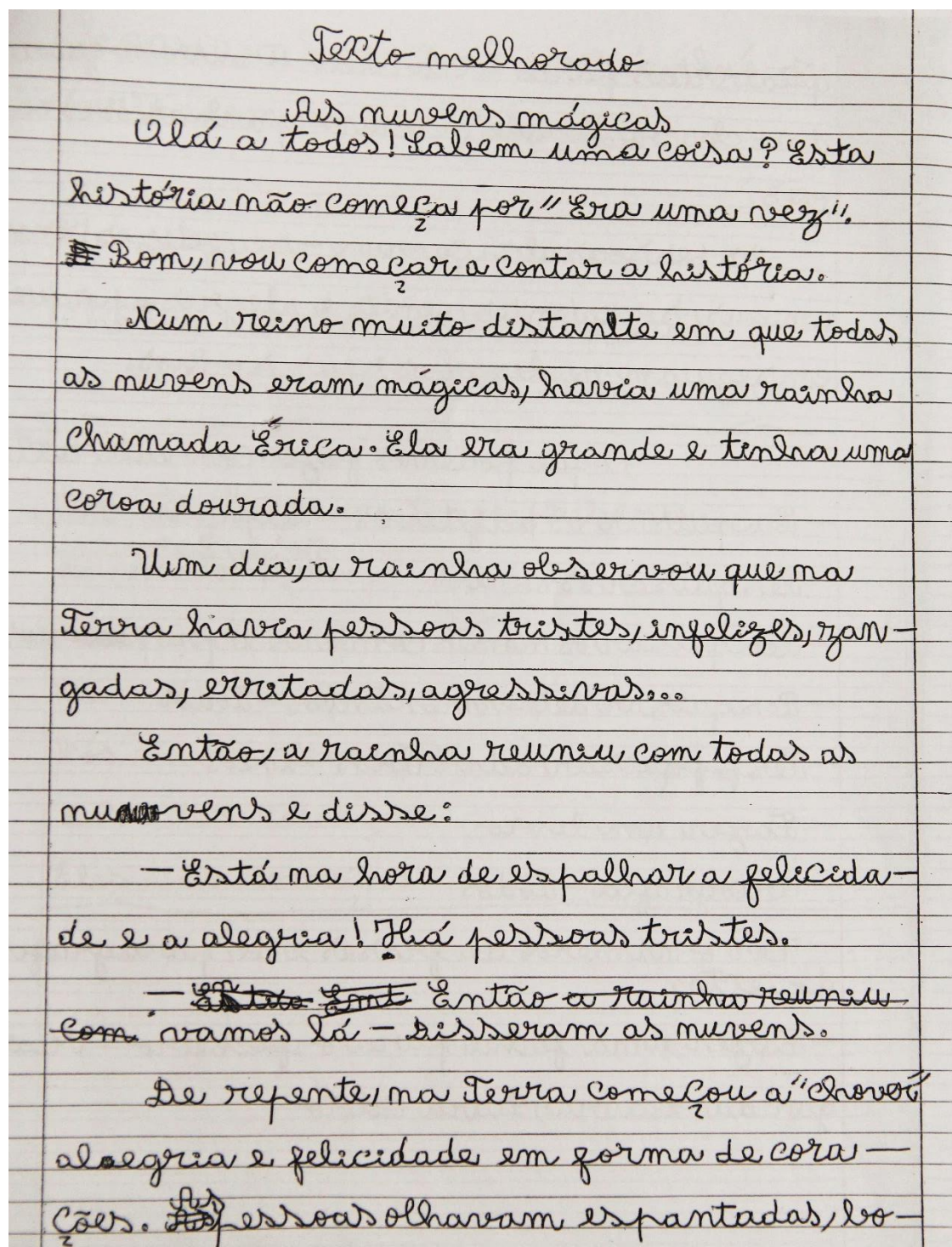


Imagem 16 -Reescrita do texto "As nuvens mágicas" realizado pela autora do texto original (parte 1);

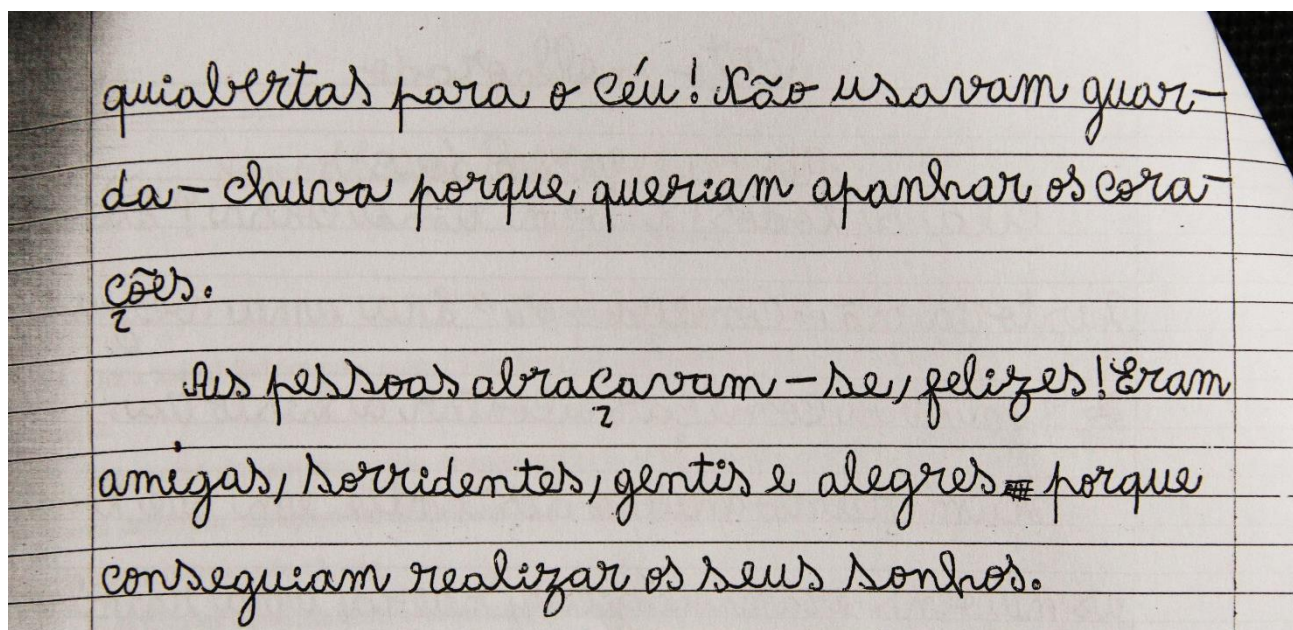


Imagem 17-Reescrita do texto “As nuvens mágicas” realizado pela autora do texto original (parte 2);

Em seguida será analisada a versão reescrita do texto “As nuvens mágicas”, tendo em conta o feedback transmitido pelos colegas.

Começando pelos erros ortográficos assinalados, podemos verificar que a aluna se apropriou do feedback dos colegas e corrigiu as palavras. No entanto, algumas delas foram retiradas na versão reescrita como as palavras ficassem, chovia e missões. Foi originado 1 erro na nova versão, a palavra “erritadas” (confusão vocálica).

Também podemos verificar que a aluna acrescentou informações sobre a rainha, nomeadamente o seu nome, uma característica física e um aspeto relacionado com um objeto que esta usava.

Uma das principais alterações diz respeito ao conteúdo da história. A aluna, ainda que não tenha tido em conta todos os comentários dos seus colegas, alterou a sua narrativa, de modo a que esta fizesse mais sentido. Enquanto que na primeira versão contou apenas que as nuvens eram mágicas e faziam chover corações para que as pessoas ficassem felizes, na segunda versão começou por apresentar as nuvens e a rainha, de seguida descreveu como estavam as pessoas, adicionando muitos adjetivos, e depois deu a conhecer a decisão da rainha para alterar o estado de espírito das personagens. Por último, explicou de forma detalhada o que as pessoas fizeram e como ficaram recorrendo novamente ao uso de adjetivos.

Em suma, podemos constatar que, ainda que nem todas as sugestões dos colegas tivessem sido aceites, a aluna alterou o seu texto de modo a que este ficasse mais coerente. O facto de todos os erros ortográficos terem sido corrigidos poderá conduzir à ideia de que quando a sugestão de alteração é simples e direta existe maior probabilidade de ser aceite, ao contrário de comentários de maior complexidade.

2.5 Análise do texto 5 – “O Lápis Mágico de Malala”

O texto em seguida analisado foi realizado no âmbito da tarefa de leitura do livro “O Lápis Mágico de Malala”, de Malala Yousafzai, em que foi solicitado aos alunos a criação de um novo final para a história, com base nos conhecimentos prévios que detinham sobre a obra. Esta tarefa estava incluída na planificação referente à semana de 20 a 22 de maio.

2.5.1 Versão original

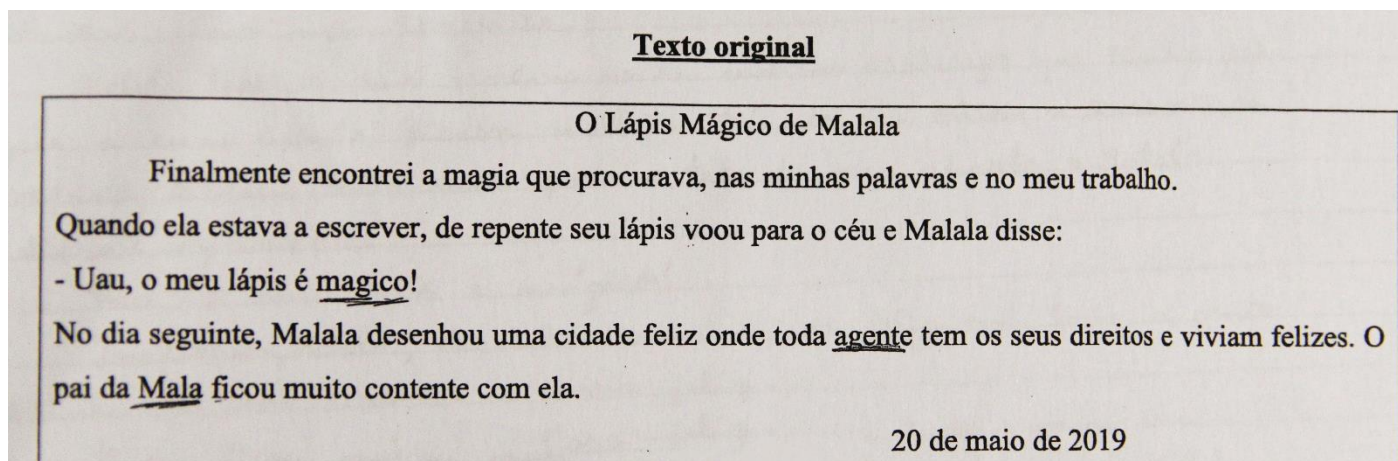


Imagem 18- Texto original da aluna L.;

Analisando o texto anterior, podemos verificar a existência de 3 erros ortográficos. O primeiro, derivou da omissão de um acento (“magico”), o segundo, “agente”, resultou de um erro de união de palavras (determinante “a”+ palavra “gente”), substituição contextual, apoio na oralidade ou formação ilegal e o terceiro dá conta de um erro por omissão originado pela supressão da sílaba “la” na palavra “Mala”.

O autor utilizou o discurso direto e realizou parágrafos sempre que necessário.

2.5.2 Feedback

Comentários ao texto	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Foram criativos com o texto.	Na palavra Halala e esqueceram-se de por mais um-la.
Tem boa pontuação.	Na palavra mágico falta o acento.
	Na palavra a gente tinha que separar.
Perguntas ao autor do texto	
Quais eram os direitos?	

Imagem 19-Feedback aluno 1;

À semelhança do que se sucedeu na análise do texto anterior, o presente feedback é a continuação do documento do texto original. Assim sendo, foi possível observar que o aluno assinalou os erros na folha. Mais uma vez, visto que o feedback foi transmitido oralmente, o autor não teve acesso a estes apontamentos pelo que era da responsabilidade do colega fazer-lhe chegar essa informação.

O primeiro comentário foi novamente dirigido ao sujeito, salientando o facto dos autores terem sido criativos. Em seguida, surge a nota de que o texto tem boa pontuação (feedback dirigido ao conteúdo). No espaço destinado aos aspetos a melhorar, à semelhança do que tem vindo a ser observado, o colega dá conta dos erros detetados ao mesmo tempo que indica o que é necessário fazer para deixarem de o ser.

No espaço destinado às perguntas ao autor, o colega questiona sobre quais são os direitos que falam no texto. Neste ponto, importa referir que, ainda que sejam contemplados apenas 2 exemplos do feedback transmitido pelos colegas, este foi o único aluno a preencher este espaço. Nenhum dos restantes sentiu a necessidade de questionar o autor.

Comentários ao texto	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
<ul style="list-style-type: none">o texto tá bem organizado.o texto tem princípio meio e fimo texto tem poucos erros.	<ul style="list-style-type: none">mágicoa genteMalala
Perguntas ao autor do texto	

Imagem 20-Feedback aluno 2;

No que diz respeito ao segundo exemplo, foi possível constatar que os comentários colocados nos aspetos positivos são todos eles destinados ao conteúdo do texto e dizem respeito à sua organização, coesão e à ausência de muitos erros ortográficos. Nos aspetos a melhorar, foi colocada a correção dos erros ortográficos detetados (mágico, a gente e Malala).

Não foram colocadas quaisquer questões ao autor.

2.5.3 Reescrita

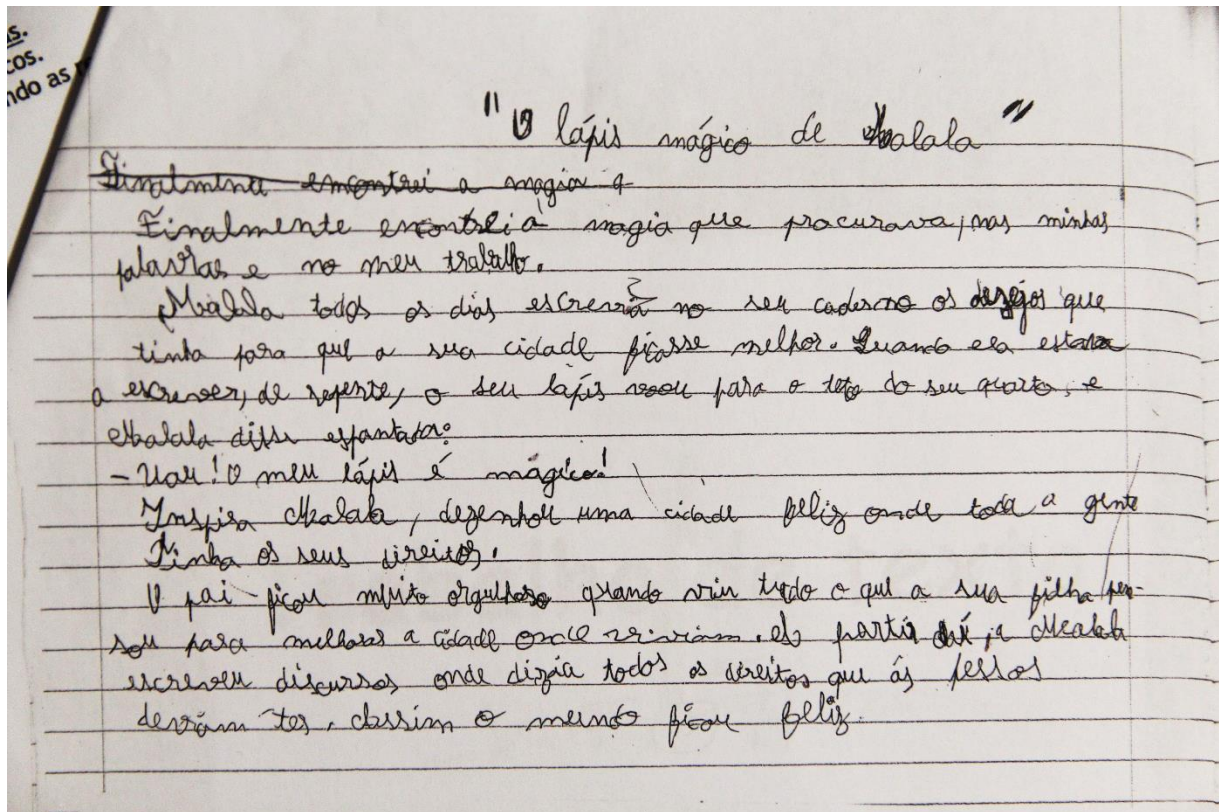


Imagem 21-Reescrita do texto “O lápis mágico de Malala” realizado pelo autor do texto original;

Em seguida, será analisada a versão reescrita do texto “O Lápis Mágico de Malala”, tendo em conta o feedback transmitido pelos colegas.

Quanto aos erros ortográficos, podemos verificar que todas as palavras foram alteradas e estão escritas corretamente. Contudo, é possível observar novos erros como “inspira”, que derivou da omissão da sílaba “da” e que pode também ser considerado um erro de substituição contextual, “dezenhou”, que pode ser considerado um erro de confusão de letras, apoio na oralidade e representações múltiplas e “pessos” onde foi suprimida a vogal “a”.

Quanto ao comentário em relação aos direitos, não foram adicionadas quaisquer informações a esse respeito. Ainda assim, é possível notar que o aluno fez um esforço para adicionar mais informações ao seu texto como, por exemplo, a razão pela qual a Malala, personagem principal, escrevia com o seu lápis. Algo que também enriqueceu a produção foi o recurso a adjetivos como “inspirada” e “espantada”.

3. O impacto da avaliação formativa ao nível da avaliação de final de período

No presente ponto, pretendi averiguar qual o impacto da implementação de momentos de avaliação formativa ao nível do desempenho dos alunos no momento de avaliação sumativa que ocorreu no final do período.

Deste modo, decidi seleccionar um texto em que o feedback foi transmitido por mim e um em que o feedback foi transmitido por um colega. Os últimos foram comparados com as produções realizadas aquando o momento de avaliação sumativa. As informações recolhidas encontram-se organizadas num quadro para facilitar a comparação. No final, realizo uma breve reflexão acerca do observado.

3.1 Análise Comparativa: comparação entre o texto “A aventura do filho cavaleiro” e o texto “As minhas férias de verão”

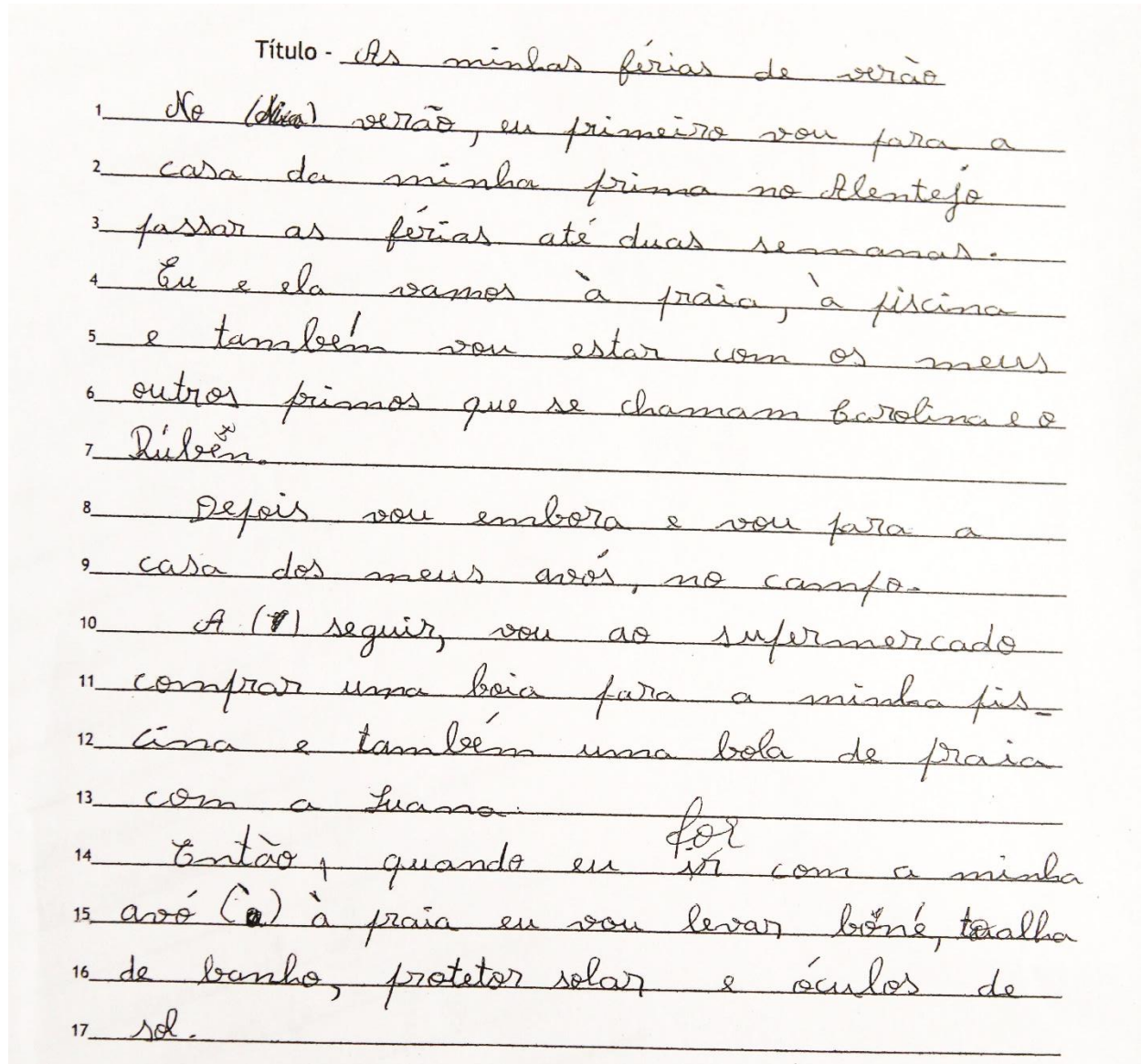


Imagem 22- Texto “As minhas férias de verão”;

Categoria de erros	“A aventura do filho cavaleiro”	“As minhas férias de verão”
Omissão	1	-
Adição	2	-
Ausência/Acréscimo de hífen	-	-
Cedilha	-	-
Junção	-	-
Disjunção	1	-
Inversão	-	-
Confusão v x b	-	-
Confusão am x ão	-	-
Substituição contextual	-	1
Substituição vocálica	-	1
Confusão letras	1	-
Apoio na oralidade	-	-
Representações múltiplas	-	-
Maiúsculas/minúsculas	-	-
Acentuação	1	1
Formação ilegal	-	-
Repetição de palavras	x	-

Quadro 7- Comparação do texto “A aventura do filho cavaleiro” com “As minhas férias de verão”;

3.2 Análise comparativa: Comparação entre o texto “As nuvens mágicas” e o texto “A zebra que perdeu as riscas”

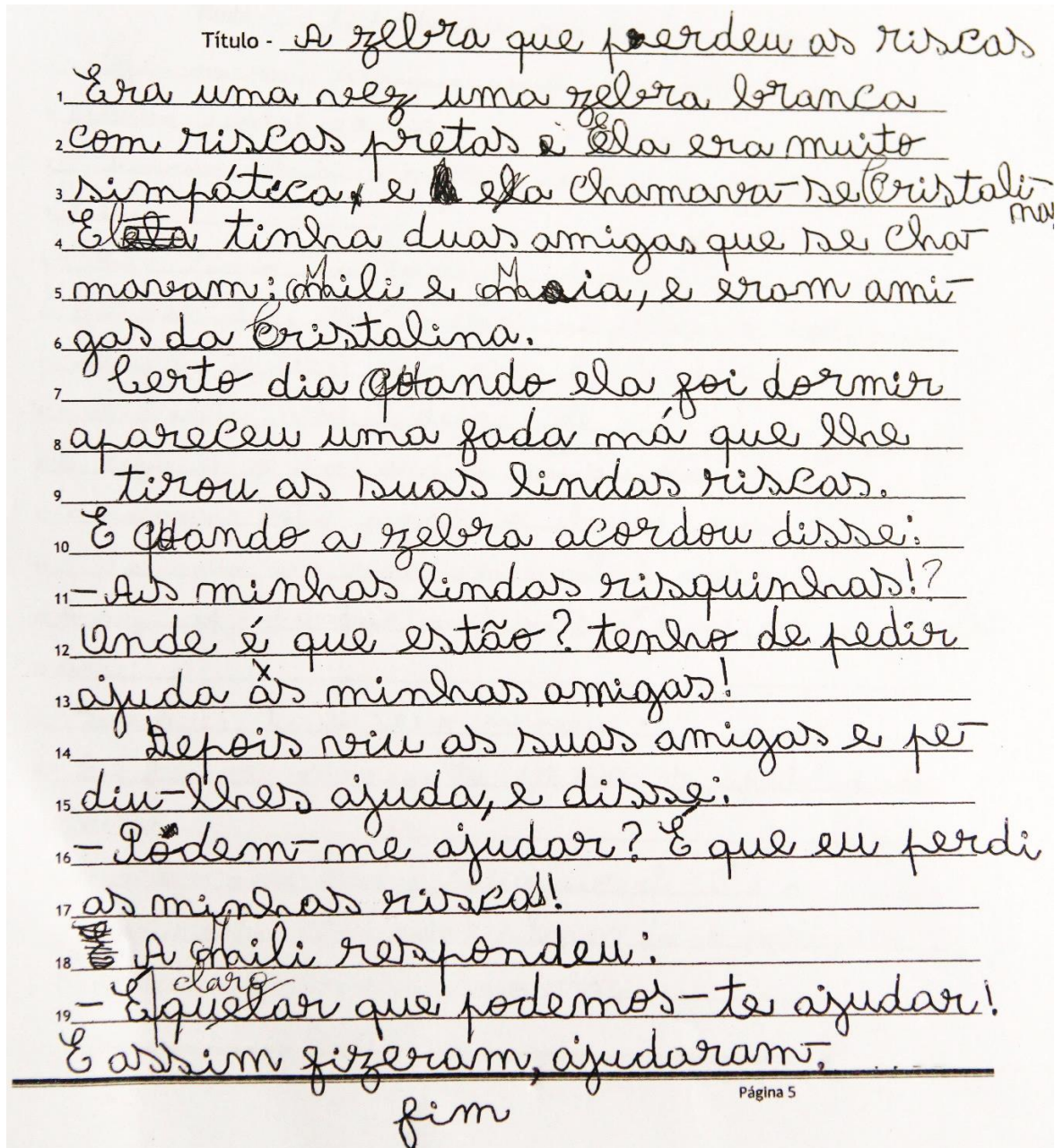


Imagem 23- Texto “A zebra que perdeu as riscas”;

Categoria de erros	“As nuvens mágicas”	“A zebra que perdeu as riscas”
Omissão	2	-
Adição	1	-
Ausência/Acréscimo de hífen	-	-
Cedilha	-	-
Junção	-	-
Disjunção	-	-
Inversão	-	-
Confusão v x b	-	-
Confusão am x ão	-	-
Substituição contextual	-	-
Substituição vocálica	2	-
Confusão letras	1	-
Apoio na oralidade	-	-
Representações múltiplas	1	-
Maiúsculas/minúsculas	-	-
Acentuação	-	1
Formação ilegal	-	2
Repetição de palavras	-	X

Quadro 8- Comparação do texto “As nuvens mágicas” com “A zebra que perdeu as riscas”;

Face à análise dos dois quadros, é possível afirmar que foram detetados mais erros nos primeiros textos do que nos textos realizados aquando o momento de avaliação sumativa. No primeiro exemplo, podemos verificar que os erros não foram repetidos, à exceção de um, derivado da falta de acentuação. Contudo, também é possível ver que foram originados novos erros, ainda que em menor número. No segundo caso, nenhum dos erros iniciais foi repetido e, à semelhança do que se sucedeu no exemplo anterior, foram originados novos erros.

Com base nas últimas informações, é possível concluir que:

- ✓ Os momentos de avaliação formativa contribuem para um melhor desempenho dos alunos nas avaliações sumativas;
- ✓ Momentos de avaliação formativa contribuem para a descoberta e para o esclarecimento de dúvidas;
- ✓ O feedback, seja ele transmitido pela professora ou pelos colegas, tem um impacto positivo no desempenho dos alunos.

Capítulo V – Conclusões do Estudo

O presente trabalho teve como principal objetivo o reconhecimento da componente formativa no processo avaliativo e, consequentemente, o reconhecimento do feedback enquanto ferramenta essencial desta modalidade. Assim sendo, o feedback assumiu um papel de grande relevo dado que serviu de instrumento de comunicação entre professor e alunos, nos momentos em que foram realizadas tarefas no âmbito da produção textual.

A partir da questão orientadora do estudo “*Qual o contributo do feedback escrito na produção de textos?*”, foram formuladas as seguintes subquestões de investigação:

-De que forma é que os alunos se apropriam do feedback transmitido pelo professor na produção textual?

-De que forma é que os alunos se apropriam do feedback transmitido pelos colegas na produção textual?

Face às questões enunciadas, em seguida apresento algumas conclusões decorrentes do estudo.

1. As respostas à questão orientadora do estudo

De forma a dar resposta às questões anteriormente enunciadas, o meu discurso será organizado tendo por base, em primeiro lugar, os resultados obtidos na sequência das tarefas em que o feedback foi transmitido por mim (estagiária/aluno), em seguida as produções em que o feedback foi transmitido pelos colegas (aluno/aluno) e por último, a comparação entre o primeiro texto produzido pelos alunos e o texto produzido em momento de teste (avaliação sumativa).

Importa referir que as conclusões do presente estudo devem ser entendidas como um contributo para a compreensão do feedback enquanto ferramenta central na avaliação formativa.

1.1 Tarefas em que o feedback foi facultado pela estagiária: o que podemos concluir?

O feedback só se revela eficaz se o aluno for capaz de o aceitar, de o compreender e de o utilizar. Assim, para a sua elaboração, foram consideradas as opiniões de diversos autores como Carreiro da Costa (1995), Sadler (1989), Wiggins, (1998), citados por Araújo (2015) e Hattie & Timperley (2007). Desta forma, o feedback por mim redigido foi sempre dirigido à tarefa e não ao sujeito, uma vez que este tipo de feedback, focado nos atributos pessoais, não se verifica tão eficaz. Deste modo, o feedback incluía questões formuladas com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre o seu trabalho, com vista à melhoria da sua produção, bem como pistas, sob a forma de símbolos, que acompanhavam o feedback escrito, definidos previamente com os alunos.

Atendendo à análise do primeiro texto apresentado, com o título “Uma família de cavaleiros”, é possível verificar que todas as anotações foram dirigidas ao conteúdo da produção. O feedback remetia para a organização do texto, a repetição das palavras, os erros ortográficos detetados, a concordância a nível de tempo verbal e a realização de parágrafos. Com base nessas informações, a aluna deveria proceder à reescrita do seu texto. A versão reescrita sugere que a aluna compreendeu e se apropriou do feedback transmitido. Todas as sugestões foram aceites, na medida em que foram concretizadas, à exceção da nota que sugeria a realização de parágrafos. Dado que a última foi acompanhada de um símbolo e que a criança foi alertada para tal, depreendo que a aluna não realizou nenhuma alteração nesse sentido ou por distração ou por não ter compreendido. Quanto aos erros ortográficos, ainda que todas as palavras assinaladas tivessem sido alteradas, foi possível verificar a existência de novos erros. A sua origem pode estar relacionada com o facto de que quando os alunos procedem à reescrita das suas produções, tendem a acrescentar ou retirar informação com a convicção de que estão a enriquecer o seu trabalho.

No que diz respeito ao segundo texto analisado, “A aventura do filho cavaleiro”, também o feedback foi dirigido ao conteúdo da tarefa. As anotações apontavam para a necessidade de verificar se as palavras rodeadas estavam escritas corretamente e para as palavras repetidas. Com a análise da versão final, é possível verificar que todas as sugestões foram aceites, à exceção da correção de um dos erros ortográficos, derivado da

omissão de um acento que resultou na palavra “família”. Tal como no exemplo anterior, foi possível observar que foram originados novos erros sendo que uma das razões para que tal se tenha sucedido pode ter sido a mesma apontada no exemplo anterior.

O terceiro e último texto a ser analisado nesta categoria, com o título “O menino e o golfinho”, revelou a necessidade de serem realizadas alterações ao nível dos erros ortográficos, da extensão das frases e, ao contrário do que se sucedeu nos textos anteriores, ao nível da informação contemplada no texto. Importa referir que o último comentário foi realizado na sequência de uma pesquisa sobre o animal de que tratava o texto, da qual resultaram inúmeras informações, nomeadamente curiosidades sobre o golfinho, possíveis de serem adicionadas ao texto. Analisando a versão reescrita, foi possível verificar que o aluno só se apropriou de parte do feedback transmitido, uma vez que ao invés de proceder à alteração e consequente correção das palavras assinaladas, retirou-as do texto e não acrescentou quaisquer informações com base na pesquisa anteriormente realizada.

Com base no que foi anteriormente dito, é possível concluir que:

- ✓ Os alunos apropriaram-se de todo ou de grande parte do feedback fornecido;
- ✓ O feedback possibilita a melhoria das produções dos alunos;
- ✓ O feedback possibilita o esclarecimento de dúvidas, nomeadamente ao nível da escrita correta de determinadas palavras;
- ✓ O feedback não se revela tão eficaz quando sugere a modificação do que fora realizado com base noutras tarefas (ex: pesquisa sobre os golfinhos);
- ✓ Em relação à correção de erros, não se revelou eficaz indicar simplesmente que a palavra estava errada dado que, em determinados casos, a correção originou novos erros. Para que tal não se suceda, a pista dada poderá sugerir a utilização de um dicionário.

1.2 Tarefas em que o feedback foi facultado pelo colega: o que podemos concluir?

Atendendo à análise dos dois exemplos de feedback acerca do texto “As nuvens mágicas”, é possível verificar que no espaço destinado ao preenchimento dos aspetos positivos, as crianças tendem a dirigir parte do seu feedback à pessoa e que este quase sempre se traduz em elogios. Contudo, ainda que não tenha implicações negativas para os alunos, também não gera grandes aprendizagens. No entanto, se o conteúdo do feedback fosse negativo, poderia ter influência no desempenho do aluno. Quanto ao feedback dirigido ao conteúdo, nos dois exemplos analisados (imagem 14 e imagem 15), no espaço destinado ao preenchimento dos aspetos a melhorar, ambos os alunos colocaram o que acreditavam ser a correção dos erros ortográficos presentes no texto. No entanto, esta ação poderia não ter sido favorável para o colega dado que, tal como se pôde verificar, algumas das palavras estavam escritas incorretamente, o que podia ter resultado num novo erro e, por outro lado, não acarretava qualquer tipo de desafio para o aluno uma vez que este não precisava de fazer nada para chegar à solução.

No que respeita aos erros, os alunos procederam à alteração de todas as palavras referidas. As questões a colocar ao autor tendiam a sugerir, ainda que indiretamente, a adição de informação, com aspetos que para os leitores eram importantes. Contudo, cabia ao autor perceber se fazia sentido, ou não, acrescentar essas mesmas informações. Com base na minha análise, considero que o aluno teve em conta o que achou que iria enriquecer o seu trabalho, como foi o caso, por exemplo, da questão “O que aconteceu depois?” que sugeria a continuação da história.

No texto “O lápis mágico de Malala”, em que o feedback foi novamente transmitido pelos colegas, também o espaço destinado ao preenchimento dos aspetos positivos do primeiro exemplo (imagem 19) foi, em parte, ocupado com feedback dirigido ao sujeito. O segundo e último comentário disse respeito ao conteúdo, mais precisamente à “boa pontuação”. No segundo exemplo, ao contrário do que aconteceu em todos os feedbacks dados pelos colegas, o último foi na sua totalidade dirigido ao conteúdo. O espaço dos aspetos a melhorar foi preenchido nos dois exemplos pelo que os colegas consideraram ser a correção dos erros ortográficos. Neste caso, a única questão colocada ao autor dizia respeito à explicação dos direitos referidos no texto. Posto isto, é possível

verificar que o autor procedeu à alteração de todas as palavras indicadas. Quanto à questão colocada, ainda que tivesse sido a única, não foi tida em consideração no processo de reescrita do texto.

Com base no que foi anteriormente enunciado, é possível concluir que:

- ✓ Os colegas tendem a dirigir parte do seu feedback ao sujeito;
- ✓ O feedback fornecido possibilita a melhoria das produções dos alunos;
- ✓ O feedback, quando transmitido pelos colegas, tende a ser muito mais direto;
- ✓ O feedback, quando fornecido pelos colegas, não procura desafiar a procurar, mas sim dar a solução ao aluno;
- ✓ Quando o feedback é fornecido pelos colegas, o autor tende a fazer uma seleção do que considera relevante para a sua produção;
- ✓ Não são acrescentadas informações ao texto, com base nas perguntas realizadas ao autor.

2. Considerações finais

O presente ponto demarca o culminar de um longo percurso, cuja meta foi a concretização do presente relatório de investigação. Esse caminho revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional, como farei questão de evidenciar em seguida. Assim sendo, emerge a necessidade de refletir acerca de todo o processo.

Do ponto de vista teórico, tal como já foi mencionado anteriormente, a *avaliação formativa* é um tema que se encontra no centro de vários debates. Uma das razões, é o facto desta ainda não assumir um papel de destaque na grande maioria dos contextos educativos, ainda que os docentes estejam consciencializados acerca dos benefícios subjacentes á sua prática. A última ideia, constituiu uma das razões para a seleção do tema do meu estudo.

Com a concretização desta investigação, pude ver as minhas convicções iniciais serem desconstruídas, como a ideia de que o professor não incluía momentos de avaliação formativa por desvalorizar esta modalidade avaliativa, uma vez que me tornei consciente das dificuldades e dos fatores que condicionam a sua concretização, nomeadamente o tempo. Este é um trabalho que exige grande disponibilidade em termos de tempo, mas é também um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional para o professor. Foi necessário analisar e compreender quais os pressupostos associados a um feedback eficaz para posteriormente disponibilizá-lo a todos alunos, para que todos tivessem a mesma oportunidade de progressão.

O período que antecedeu a intervenção ficou marcado pelo receio e pela preocupação pois receava não dominar e não ter conhecimentos suficientes sobre o tema para cumprir o objetivo a que me propus. Contudo, chegada ao contexto de estágio, deparei-me com um cenário totalmente “desajustado” face ao que até então considerei “normal” em contexto educativo. Neste sentido, saliento o trabalho de excelência desenvolvido pela professora cooperante, com a implementação de momentos informais de avaliação, nas mais diversas situações do quotidiano da turma. Um desses momentos surgiu de um evento de carácter desportivo, em que todas as crianças da instituição foram convidadas a juntar-se aos alunos das restantes escolas do agrupamento. O salto em comprimento era uma das atividades planeadas e, qual não foi o meu espanto, quando a professora pediu aos responsáveis todas as medidas apontadas para, em contexto de sala de aula, abordar com os alunos conteúdos relacionados com as unidades de medida.

No que diz respeito à minha postura, com o avançar do tempo, tornei-me mais segura e confiante, o que influenciou diretamente a minha prestação, aquando momentos em que a intervenção era direta e em que era necessário fazer a gestão do grande grupo. Uma das dificuldades sentidas relacionou-se com as limitações ao nível de tempo, uma vez que o tempo disponibilizado pela professora cooperante teria de ser partilhado com a minha colega de estágio.

Com base nos resultados obtidos, torna-se possível confirmar que o estudo cumpriu com os objetivos a que se propôs, uma vez que é possível verificar que os feedbacks escritos parecem ter contribuído para a melhoria das produções de todos os alunos. Respondendo às subquestões anteriormente enunciadas, quando o feedback é fornecido pelo professor/investigador, os alunos tendem a apropriar-se dele na sua

totalidade. Este facto, poderá não só estar relacionado com a noção do que caracteriza um feedback eficaz, por parte de quem transmite, mas também com o facto do professor ser visto como uma figura de referência, merecedora de toda a confiança do aluno. O facto do feedback fornecido não conter a solução do problema mas sim pistas, resultou num maior envolvimento dos alunos no processo. Esta ação contribuiu não só para o esclarecimento de algumas dúvidas que possivelmente iriam surgir em contexto de avaliação sumativa como também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois era da sua responsabilidade mobilizarem os recursos que estavam ao seu alcance visando a correção do que fora assinalado.

Algo que considero que enriqueceu o meu estudo foi o facto deste incluir momentos em que o feedback foi transmitido pelos alunos. Desta forma, foi-me possível constatar que os alunos se apropriam, ainda que não seja na totalidade, do feedback facultado pelos colegas. Um dos fatores que parece influenciar essa (não) apropriação é o facto de que grande parte das anotações feitas, nomeadamente aquando o preenchimento do espaço destinado às perguntas a realizar ao autor, sugerir a adição de informações que possivelmente o autor não teve em consideração durante a concretização do seu texto e que, por essa mesma razão, não pretende acrescentar. No que diz respeito aos erros ortográficos, foi possível verificar que os alunos dão sempre a solução para a sua correção. O último ponto pode revelar-se prejudicial no caso da correção não estar correta e levar ao aparecimento de novos erros. Cabe ao professor e, neste caso, ao investigador, estar atento de forma a evitar que os alunos sejam induzidos em erro e que, ao invés de verem as suas dúvidas esclarecidas se deparem com novas problemáticas. Contudo, pode trabalhar-se com os alunos no sentido de irem dando aos colegas feedbacks mais adequados, tal como o professor faz.

Termino esta etapa com vontade de evoluir e de, futuramente, enquanto profissional de educação, ser capaz de incluir na minha prática momentos de avaliação formativa, em que o aluno tem a possibilidade de ser confrontado com os seus erros e lhe é permitido, através de pistas e sugestões de revisão, descobrir a solução para qualquer problema com que se depare.

Referências Bibliográficas

- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.
- (2003-2019). Obtido em 09 de 03 de 2021, de Citador: <https://www.citador.pt/frases/antes-do-interesse-pela-escrita-ha-um-outro-o-i-jose-de-sousa-saramago-20378>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. Porto: ASA editores.
- Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago. (2017-2021). *Projeto Educativo*. Setúbal.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alkin, M. C., Daillak, R., & White, P. (1979). *Using evaluations: Does evaluation make a difference?* Beverly Hills: Sage Publications.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, A. (2014). *Representações sobre o processo avaliativo de docentes*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto Editora.
- Amante, L., & Oliveira, I. (junho de 2016). *Avaliação das Aprendizagens: perspetivas, contextos e práticas*. Universidade Aberta-LE@D.
- Araújo, F. M. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*(30), pp. 110-137.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação Direcção; Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, G. (2010). *Literatura infantil e juvenil* (1ª Edição ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Black, P. (junho de 2005). Formative assessment: views through different lenses. *The curriculum Journal*, 16(2), 133-135. Obtido em 19 de outubro de 2020, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585170500135889>
- Black, P., & Dylan, W. (março de 1998). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Assessment and classroom learning*.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. (9), 79-86. Argentina: Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Obtido em 24 de setembro de 2020, de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & F.Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34.
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. (Diversos, Ed.)
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Caseiro, C. C., & Gebran, R. A. (2010). *Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades*. outubro.
- Cobrado, J. M. (2007). *Estudo do texto narrativo 3º. ciclo*. Maleças.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., . . . Weiner, S. S. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2019). *Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. Em D. F. (Org.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação Sumativa: algumas notas. Em D. (. Fernandes, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2008). *A Língua em funcionamento nos Textos orais / escritos. Conceitos-chave para uma Didáctica do Português / Língua Portuguesa*. FLUP.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. (U. o. Auckland, Ed.) *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- London, M., & W.Smith, J. (2002). *Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process* (1ª ed., Vol. 12).
- Iowa Core. (2010). Literature Review. *Assessment for learning/Formative assessment*, 1-13. (I. Core, Ed.) Obtido em 26 de dezembro de 2020, de https://www.centralriversaea.org/wp-content/uploads/2017/03/C4_Lit-Review_assessmentforlearning-Revised-5.16.17.pdf
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo : Atlas S.A.
- Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa , Lisboa, Portugal.
- Moura, I. S. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do ensino básico*. Dissertação , Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Nevo, D. (1983). Review of Educational Research. *The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature*, 53(1), pp. 117-128.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, G. P. (2016). Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pacheco, J. A. (1996). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 52-64). Lisboa: Ministério da Educação.

- Pereira, L. Á. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (1ª Edição ed., pp. 193-213). Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. Á. (2021). A formação de professores para o ensino da escrita. Em I. Sim-Sim, Duarte, & L. Á. Pereira, *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (1ª Edição ed., pp. 35-49). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Pinto, J., & Lima, J. (2011). O feedback escrito no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Escola: espaço de preservação, criação e transmissão*, 135-137. Setúbal.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ribeiro, L. C. (1999). *A Avaliação da aprendizagem. Educação Hoje*. Lisboa : Texto editora.
- Rocha, H. (2013). *Práticas de avaliação sumativa na disciplina de matemática aplicada de um curso de educação e formação*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa , Lisboa. Obtido em 24 de outubro de 2020, de <https://docentes.fct.unl.pt/sites/default/files/hcr/files/lusobrasileiro.pdf>
- Roldão, M. d. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.As Questões dos Professores-*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir Sobre o Ensino*. Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. d. (2002). “Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e Feedback pedagógico” . Em *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis* (pp. 381-399). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkianfundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., . . . Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora & IEUL.
- Santos, U. E., & Castilho, V. M. (2016). Avaliação da aprendizagem em cursos de licenciaturas: o que dizem os alunos formados. *Revista Educação em Debate*.
- Shute, V. J. (2008). Review of Educational Research. *Focus on formative feedback*, 78(1), pp. 153-189.
- Silva, E. A. (1 de dezembro de 2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*. Obtido de <http://journals.openedition.org/ras/740>
- Silva, J. d., Carvalho, C. F., Almeida, C. M., & Freire, S. (2019). *Voices dos alunos sobre feedback: Um estudo no ensino superior*. Edições ISPA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica :Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.
- Taras, M. (dezembro de 2005). Assessment- Summative and formative- some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português - Língua Materna e não Materna - No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago : Rand McNally.
- Vieira, I. M. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido em 26 de outubro de 2020, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf

Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors Influencing Interaction in an Online Course. *Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.

Legislação

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 -Série I-Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 - Série I-Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, - Série II - Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa

Apêndices

Índice de apêndices

Apêndice 1- Plano Individual de Trabalho.	109
Apêndice 2- Ficha “As nuvens mágicas”;	110
Apêndice 3 - Ficha “O lápis Mágico de Malala”;	111

Plano Individual de Trabalho – data _____ A minha tarefa _____

Nome: _____ O que vou fazer mais, para melhorar _____

Trabalho realizado na sala de aula ☐ Trabalho realizado em casa ☐

O que penso fazer		Previsto	O que fiz						Total
Português	Escrita de textos (relato, história, carta, resumo, texto descritivo, poema, banda desenhada...)								
	Revisão e reescrita de textos								
	Leitura								
	Ficha de leitura								
	Desenho legendado								
	Ditado a pares								
	Ficha de português do ficheiro								
	Ficha de português do livro								
Matemática	Ficha de matemática do ficheiro								
	Ficha de matemática do livro								
	Escrita de números								
	Estudo da tabuada								
	Contas								
E. Meio	Ficha de estudo do meio								
	Estudo do assunto do projeto								
Totais – atividades previstas e realizadas									
Apresentação de produções		Projeto							
O quê	Data	Título	O que fiz			Com quem			
Apoio da professora		Apoio entre pares							
O quê	Data	O quê	Data						
A minha Avaliação									
Avaliação da minha tarefa		Cumprir a previsão___ Fazer o que preciso de melhorar___ Aproveitei o tempo___ Falei baixo___							
Cumprir sempre___ às vezes___ nunca___									
A minha participação no trabalho coletivo:		Onde é que tenho mais dificuldade?							
Avaliação da professora									

Nome (s): _____ **data:** _____

Texto original

As nuvens mágicas

Olá a todos! Sabem uma coisa? Esta história não começa por era uma vez, bom vom começar a contar a história.

Num reino das nuvens muito distante todas as nuvens eram mágicas e elas em vez de deitarem pingas de chuva deitavam corações da felicidade e da alegria poara todas as pessoas ficasem felizes e não avia guarda chuva porque não chuvia.

E as misões de todas as nuvens era espalhar a felicidade e a alegria e por isso a rainha disse:

-Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria!

E todas as nuvens fizeram o que a reilha disse.

E todos viveram feliz para sempre o fim.

20 de maio de 2019

Comentários ao texto

Aspetos positivos

Aspetos a melhorar

Perguntas ao autor do texto

Nome (s): _____ **data:** _____

Texto original

O Lápis Mágico de Malala

Finalmente encontrei a magia que procurava, nas minhas palavras e no meu trabalho.
Quando ela estava a escrever, de repente seu lápis voou para o céu e Malala disse:

- Uau, o meu lápis é mágico!

No dia seguinte, Malala desenhou uma cidade feliz onde toda agente tem os seus direitos e viviam felizes. O pai da Mala ficou muito contente com ela.

20 de maio de 2019

Comentários ao texto

Aspetos positivos

Aspetos a melhorar

Perguntas ao autor do texto

Anexos

Índice de anexos

Anexo 1- Conto “O Menino-Golfinho” (página 1);.....	114
Anexo 2- Conto “O Menino-Golfinho” (página 2);.....	115
Anexo 3- Conto “O Menino-Golfinho” (página 3);.....	116
Anexo 4- Conto “O Menino-Golfinho” (página 4);.....	117
Anexo 5- Caderno de trabalho de texto (página 1);.....	118
Anexo 6- Caderno de trabalho de texto (página 2);.....	119
Anexo 7- Caderno de trabalho de texto (página 3);.....	120
Anexo 8- Caderno de trabalho de texto (página 4);.....	121
Anexo 9- Caderno de trabalho de texto (página 5);.....	122
Anexo 10- Caderno de trabalho de texto (página 6);.....	123
Anexo 11- Caderno de trabalho de texto (página 7);.....	124
Anexo 12- Caderno de trabalho de texto (página 8);.....	125



O Menino-Golfinho

Em tempos, a pequena aldeia de pescadores era um local feliz.

Agora já não o é.

Em tempos, os pescadores da aldeia costumavam sair para pescar todos os dias.

Agora já não costumam.

Em tempos, havia muito peixe para pescar.

Agora já não há.

Agora, os barcos ficam em terra enquanto o sol lhes descasca a tinta e a chuva lhes apodrece as velas.

O pai de Jim era o único pescador que ainda saía com o barco. Isso porque adorava o *Sally May* como a um velho amigo e simplesmente não conseguia separar-se dele. Sempre que Jim não estava na escola, o pai levava-o consigo. Jim adorava o *Sally May* tanto quanto o pai, apesar das suas velas rasgadas pelo tempo. Não havia nada de que gostasse mais do que segurar o leme ou puxar as redes com o pai.

Um dia, no caminho da escola para casa, Jim viu o pai sozinho sentado no cais, olhando fixamente uma baía deserta. Jim não conseguia ver o *Sally May* em parte alguma.

— Onde está o *Sally May*? — perguntou.

O pai respondeu:

— Está na praia, com todos os outros barcos. Não pesquei nada a semana toda, Jim. O barco precisa de velas novas e não tenho dinheiro para as pagar. Sem peixe, não há dinheiro. Não conseguimos viver sem dinheiro. Desculpa, Jim.

Nessa noite, Jim chorou até adormecer.

A partir desse dia, Jim escolhia sempre o caminho da praia para a escola porque gostava de ver o *Sally May* antes de as aulas começarem. Uma manhã, quando caminhava ao longo da praia, reparou numa coisa deitada na areia por entre as algas. A princípio, parecia um grande tronco, mas não era. Mexia-se. Tinha cauda e cabeça. Era um golfinho! Jim

ajoelhou-se na areia a seu lado. Rapaz e golfinho olharam-se nos olhos. Jim soube logo o que fazer.

— Não te aflijas — disse. — Vou buscar ajuda. Prometo que voltarei bem depressa.

Subiu a colina e correu para a escola o mais rapidamente que pôde. Estavam todos no recreio.

— Venham comigo! — gritou. — Está um golfinho na praia! Temos de voltar a pô-lo na água, senão morre.

E lá foram todos a correr colina abaixo em direção à praia, professores incluídos. Em breve, a aldeia inteira estava lá — o pai e a mãe de Jim também.



— Vai buscar a vela do *Sally May*! — gritou a mãe. — Vamos enrolá-lo nela.

Quando trouxeram a vela, Jim agachou-se junto da cabeça do golfinho, fazendo-lhe festas e tranquilizando-o.

— Não te aflijas — sussurrou. — Muito em breve estarás de volta ao mar.

Estenderam a vela e fizeram-no rolar suavemente para cima dela. A seguir, quando todos tinham agarrado com firmeza o bordo da vela, o pai

de Jim gritou:

— Içar!

Com o esforço conjunto de cem mãos, transportaram o golfinho até à borda do mar, deixando que as ondas o cobrissem. O golfinho dava guinchos e estalidos, e a sua boca sorridente embatia nas ondas.

Quando começou a nadar, não parecia querer ir-se embora. Não parava de andar em círculos.

— Vai-te embora — gritou Jim, entrando na água e tentando empurrá-lo mar adentro.

— Vai-te embora — repetiu.

E o animal lá foi, por fim. Todos aplaudiam com entusiasmo, dizendo adeus. O que Jim queria mesmo era que ele voltasse. Mas não voltou. Juntamente com as outras pessoas, Jim ficou a ver o golfinho afastar-se até acabar por desaparecer por completo. Naquele dia na escola, Jim não conseguiu pensar noutra coisa senão no golfinho. Chegou até a criar um nome para ele. Achou que Smiler¹ lhe assentaria na perfeição. Mal as aulas terminaram, o rapaz correu para a praia, na esperança de que Smiler tivesse regressado. Mas Smiler não estava lá. Impossível vislumbrá-lo, fosse de onde fosse.

Tomado por uma súbita tristeza, Jim correu para o molhe.

— Volta, Smiler! — gritou. — Por favor, volta. Por favor!

¹ Em inglês, “Smiler” deriva do verbo “smile”, que significa “sorrir”. A equivalência em português seria “Sorridente”. (N.T.)

Naquele preciso momento, Smiler deu um salto no ar, mesmo à sua frente. Rodopiou e tornou a rodopiar antes de se estatelar na água, molhando Jim da cabeça aos pés. O rapaz nem pensou duas vezes. Pousou a pasta, descalçou os sapatos e atirou-se do molhe. O golfinho apareceu logo a seu lado – nadando em torno dele, saltando por cima dele, mergulhando por baixo dele. De repente, Jim sentiu que o erguiam. Estava sentado em cima de Smiler! Estava a montá-lo. E lá foram eles mar adentro, a grande velocidade. Jim agarrava-se o melhor que podia. De todas as vezes que caía – o que acontecia com frequência – Smiler voltava sempre atrás, para que Jim pudesse montá-lo de novo. À medida que se aventuravam mais e mais longe, maior era a velocidade que alcançavam e quanto maior a velocidade, mais Jim gostava da experiência.

Deram voltas e voltas à baía e regressaram por fim ao cais. Por esta altura, toda a gente da aldeia já os tinha visto e as crianças atiravam-se do cais para nadarem ao encontro deles.



Todas queriam nadar com o Smiler, tocá-lo, fazer-lhe festas, brincar com ele. E o golfinho sentia-se feliz. Estavam a viver os melhores momentos das suas vidas.

A partir desse dia, Smiler nadava sempre junto ao cais, à espera de Jim, para que este se fosse pôr às suas cavalitas. E, todos os dias as outras crianças nadavam e brincavam com ele. Adoravam os seus olhos bondosos e a sua cara sorridente. Smiler era o melhor amigo de todos. Mas, um dia, o golfinho não apareceu. Esperaram por ele. Procuraram-no por toda a parte, mas em vão. Não apareceu no dia seguinte, nem no outro, nem no outro. Jim ficou de coração despedaçado, bem como todas as outras crianças. Toda a gente da aldeia, novos e velhos, tinha saudades do animal e ansiava pelo seu regresso. Todos os dias iam à sua procura mas ele nunca aparecia.

Pelo aniversário de Jim, a mãe ofereceu-lhe uma prenda que esperava que o animasse: uma escultura lindíssima de um golfinho que ela mesma esculpira com madeira apanhada na praia. Mas nem isso alegrou o rapaz. Foi então que o pai teve uma ideia brilhante.

— Jim — disse — e que tal irmos todos dar um passeio no *Sally May*? Agrada-te a ideia?

— Sim! — exclamou Jim. — E podíamos aproveitar para procurar o Smiler.

Então, deitaram à água o *Sally May* e içaram as velas. Deixando a baía para trás, foram em direção ao mar alto. Apesar das velas remendadas, *Sally May* deslizava sobre as ondas. Jim adorava sentir o vento na cara e os salpicos salgados nos lábios. Havia imensas gaivotas e gansos-patolas, mas nenhum sinal de Smiler. Jim chamou por ele vezes sem conta, mas o golfinho nunca apareceu.

O sol punha-se e o mar em volta resplandecia em reflexos doirados.

— Acho melhor pensarmos em regressar — disse o pai de Jim.

— Só mais um bocadinho — pediu o filho. — Tenho a certeza de que ele está por aqui.

Enquanto o *Sally May* rumava a casa, Jim chamou por ele ainda uma vez mais:

— Volta, Smiler! Por favor, volta. Por favor!

De repente, o mar começou a ferver à volta do barco como se ganhasse vida. E estava, de facto, vivo! Centenas de golfinhos saltavam ao lado, atrás e à frente do barco! Foi então que um deles deu um grande salto sobre o *Sally May*, mesmo sobre a cabeça de Jim. Era o Smiler! Tinha regressado e, pelos vistos, tinha trazido toda a família consigo. À medida que o *Sally May* se aproximava da baía, toda a gente correu a vê-lo, enquanto os golfinhos dançavam à sua volta no mar dourado. Que belo espetáculo!



Em poucos dias, a aldeia encheu-se de visitantes só para verem os famosos golfinhos e o Smiler a brincar com Jim e as crianças. E, todas as manhãs, o *Sally May* e os outros pequenos barcos de pesca faziam-se ao mar apinhados de visitantes, radiantes por poderem fazer a viagem das suas vidas. Deliravam com cada momento, agarrando os chapéus e rindo, deliciados, enquanto os golfinhos dançavam à sua volta.

Nunca Jim fora tão feliz em toda a sua vida. Smiler estava de volta e o pai podia, finalmente, comprar velas novas para o *Sally May*. De igual modo, todos os outros pescadores podiam remendar as velas e pintar os seus barcos. A aldeia voltava a ser um lugar feliz.

Quanto às crianças... podiam agora mergulhar com os golfinhos sempre que lhes apetecesse. Podiam fazer-lhes festas, nadar com eles, brincar com eles e até mesmo falar com eles. Mas todos sabiam que só havia um golfinho que deixava que se sentassem em cima dele... Era o Smiler!

E todos sabiam que havia uma só pessoa no mundo que o montava: Jim!



Michael Morpurgo; Michael Foreman
Dolphin Boy
London, Andersen Press, 2004
(Tradução e adaptação)



Anexo 5- Caderno de trabalho de texto (página 1);

Nome (s): Margarida data: 12/3/2019

Texto original

As nuvens mágicas

Olá a todos! Sabém uma coisa? Esta história não começa por era uma vez, bom vom começar a contar a história.

Num reino das nuvens muito distante todas as nuvens eram mágicas e elas em vez de deitarem pingas de chuva deitavam corações da felicidade e da alegria poara todas as pessoas ficasem felizes e não avia guarda chuva porque não chuvia.

E as misões de todas as nuvens era espalhar a felicidade e a alegria e por isso a rainha disse:

- Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria!

E todas as nuvens fizeram o que a reilha disse.

E todos viveram feliz para sempre o fim.

Lara Piloto fevereiro de 2019

Comentários ao texto

Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
<p>Eu gostei do texto dela está criativo e ela está a melhorar muito.</p> <p>Eu gostei da parte: "Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria".</p>	<p>Podia melhorar as palavras que são: vou, fora a rainha, ficassem, havia, chorava e missões.</p>

Perguntas à autora do texto

Lara, o que aconteceu depois?

Quais são os nomes das nuvens?

Tinham inimigas?

Onde inspiraste no texto?

A história

Texto melhorado

"As nuvens mágicas"

Olá a todos! Sabem uma coisa? Esta história não começa por "Era uma vez". Bem, vou começar a contar a história.

Num reino muito distante em que todas as nuvens eram mágicas, havia uma rainha chamada Ária. Ela era grande e tinha uma coroa dourada.

Um dia, a rainha observou que na Terra havia pessoas tristes, infelizes, zangadas, irritadas, apressadas... (etc)

Então, a rainha reuniu com todas as nuvens e disse:

- Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria!
- Já! pessoas tristes.
- Então vamos lá! - disseram as nuvens.

De repente, na Terra começou a "chover" alegria e felicidade em forma de corações. As pessoas ficaram espantadas, boquiabertas para cima! Não usavam guarda-chuva porque queriam apagar os corações.

As pessoas abraçavam-se felizes! Tavam amigos, sorridentes, ^{gentis} e alegres porque conseguiram realizar os seus sonhos.

O que podemos fazer com o texto:

- Pesquisar adjetivos - Leandro, Tiago, José, Bernardo ☒
- Pesquisar os verbos - bandida, Diana, Maria Rita, Rúbia, Sara Vidal ☒
- Pesquisar os nomes comuns e próprios - Paulo, Yarian, Rodrigo ☒
- Pesquisar os determinantes - ~~Toda~~ (Bastina)
- Pesquisar advérbios - Todos
- Fazer um livro
- ortografia - Todos
- Frase e parágrafo (ver os números) - Luana, Mariana ☒
- Fazer uma ficha para o ficheiro - Margarida, Sara P, Luana ☒

Margarida

Ficheiro de Português

11

As nuvens mágicas

Olá a todos! Sabem uma coisa? Esta história não começa por "Era uma vez". Bom, vou começar a contar a história.

Num reino muito distante, em que todas as nuvens eram mágicas, havia uma rainha chamada Érica. Ela era grande e tinha uma coroa dourada.

Um dia, a rainha observou que na Terra havia pessoas tristes, infelizes, zangadas, irritadas e agressivas...

Então, a rainha reuniu com todas as nuvens e disse:

- Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria! Há pessoas tristes.
- Então vamos lá - disseram as nuvens.

De repente, na Terra, começou a "chover" alegria e felicidade, em forma de corações. As pessoas olhavam espantadas e boquiabertas, para o céu! Não usavam guarda-chuva porque queriam apanhar os corações.

As pessoas abraçavam-se, felizes! Eram amigas, sorridentes, gentis e alegres porque conseguiam realizar os seus sonhos.

Texto da Lara Piloto melhorado pela turma

1- Assinala o tipo do texto que acabaste de ler:

texto descritivo ☐ texto poético ☐ texto narrativo ☒

2- Quem são as personagens desta história?

R: As personagens desta história são a rainha e as nuvens.

3- Por que motivo se reuniram as nuvens?

R: As nuvens reuniram-se porque havia pessoas tristes.

Gramática

1. Transcreve do texto, uma frase de cada tipo:

Interrogativo Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria?

Exclamativo Está na hora de espalhar a felicidade e a alegria!

Declarativo Ela era grande e tinha uma coroa dourada.

2- Retira da frase:

As pessoas olhavam espantadas e boquiabertas, para o céu!

Nome comum pessoas Verbo olhavam

Adjetivo espantadas Determinante as

3- Retira do texto 3 exemplos de cada:

Verbos da 1.ª Conjugação	Verbos da 2.ª Conjugação	Verbos da 3.ª Conjugação
começa - começar	tem - ter	reunem - reunir
chamada - chamar	lê - ler	conseguem - conseguir
observa - observar	disse - dizer	sou - ir

4- Indica a classe de palavras da frase apresentada: (verbo; nome; adjetivo; determinante)

Num reino muito distante, em que todas as nuvens eram mágicas, havia uma rainha chamada Érica.

reino - nome comum
 nuvens - nome comum
 mágicas - adjetivo
 havia - verbo 2.ª conjugação
 uma - determinante
 rainha - nome comum
 chamada - verbo 1.ª conjugação
 Érica - nome próprio

Nome (s): Margarida Liberrato data: 21/5/2019

Texto original

O Lápis Mágico de Malala

Finalmente encontrei a magia que procurava, nas minhas palavras e no meu trabalho.

Quando ela estava a escrever, de repente seu lápis voou para o céu e Malala disse:

- Uau, o meu lápis é mágico!

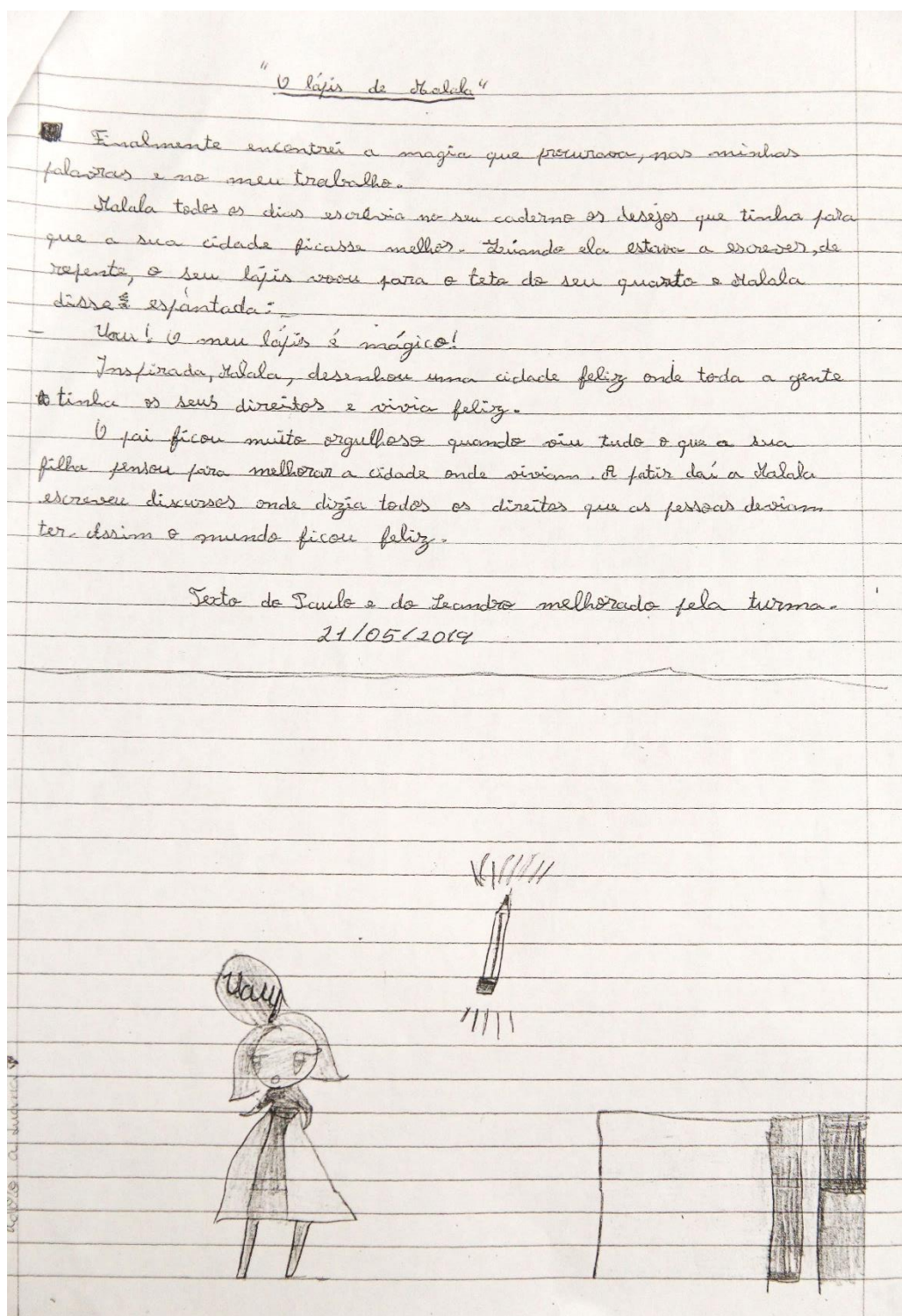
No dia seguinte, Malala desenhou uma cidade feliz onde toda agente tem os seus direitos e viviam felizes. O pai da Mala ficou muito contente com ela.

Paulo e Leandro Pessoa 20 de maio de 2019

Comentários ao texto	
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Foram criativos com o texto.	Na palavra Malala e esquece ram-se de for mais um-la.
Tem boa fundamentação.	Na palavra mágico falta o acento.
	Na palavra a gente tinha que separar.

Perguntas ao autor do texto

Quais eram os direitos?



Anexo 11- Caderno de trabalho de texto (página 7);

O lápis mágico de Malala

"Finalmente encontrei a magia que procurava nas minhas palavras e no meu trabalho."

Malala, todos os dias, escrevia no seu caderno, os desejos que tinha para que a sua cidade ficasse melhor. Um dia, quando ela estava a escrever, de repente, o seu lápis voou para o teto do seu quarto e Malala disse espantada:

- Uau! O meu lápis é mágico!

Inspirada, Malala desenhou uma cidade feliz, onde toda a gente tinha os seus direitos e vivia feliz.

O seu pai ficou muito orgulhoso quando viu tudo o que a sua filha pensou para melhorar a cidade onde viviam.

A partir daí, ela escreveu discursos sobre os direitos que as pessoas deviam ter e lia-os em todo o lado. E foi assim que o mundo ficou mais feliz!

Texto do Leandro e do Paulo, melhorado pela turma

1º texto tem 6 parágrafos e 9 frases.
2º texto tem 3 frases exclamativas.
3º texto tem 6 frases declarativas.

"Finalmente encontrei a magia que procurava nas minhas palavras e no meu trabalho."

encontrei → verbo "encontrar", 1ª conjugação, Passado
Eu encontrei a magia → Tempo passado

Eu encontro a magia → Tempo presente
Eu encontrarei uma coisa → Tempo futuro

Presente
Encontrar
Eu encontro
Tu encontras
Ele ~~encontra~~ encontra